

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie  
**Studijní program:** Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor  
(kombinace):** CJ-AJ

Problematika syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně ZŠ

Problems of burn-out effect at teachers of the second grade  
of primary school

**Diplomová práce:** 09-FP-KPP-33

**Autor:**

Jitka Pěkná

**Podpis:**

.....

**Adresa:**

Na Hliništi 92

284 01, Kutná Hora

**Vedoucí práce:** PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

**Konzultant:**

**Počet**

stran	grafů	obrázků	Tabulek	pramenů	Příloh
112	10	1	18	39	5

V Liberci dne: 15. 4. 2010

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A  
PEDAGOGICKÁ**

**461 17 LIBEREC 1, Studentská 2 Tel.: 48535 2515 Fax: 48535 2332**

**Katedra:** Katedra pedagogiky a psychologie

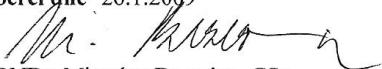
**ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

**(pro magisterský studijní program)**

**pro (diplomant)** Jitka Pěkná  
**adresa:** Na Hlíně 92, Kutná Hora, 284 01  
**studijní obor (kombinace):** Český jazyk a anglický jazyk pro 2.stupeň ZŠ  
**Název DP:** Problematika syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně ZŠ  
**Název DP v angličtině:** Problems of burn-out effect at teachers of the second grade  
of primary school  
**Vedoucí práce:** PhDr. Magda Nišpanská, Ph. D.  
**Konzultant:** .....  
**Termín odevzdání:** květen 2010

Pozn: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 26.1.2009

  
doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.

děkan

PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

**Převzal (diplomant):** PĚKNÁ JITKA

**Datum:** 9.3.2009

**Podpis:** 

**Název DP:**

Problematika syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně ZŠ

**Vedoucí práce:**

PhDr. Magda Nišpanská, Ph. D.

**Cíl:**

Zjistit riziko a podmiňující souvislosti vzniku syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně ZŠ  
Popsat možnosti prevence vzniku syndromu vyhoření

**Požadavky:**

Prostudování odborné literatury týkající se tématu  
Konzultace s vedoucím práce  
Vypracování teoretické části na základě prostudované literatury  
Projektování výzkumu  
Provedení vlastního výzkumu  
Zpracování a analýza výzkumu  
Navržení preventivních opatření  
Příprava prezentace pro obhajobu práce

**Metody:**

Dotazování

**Literatura:**

1. JEKLOVÁ, Marta, REITMAYEROVÁ, Eva. *Syndrom vyhoření*. Praha, Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006. ISBN 80-86991-74-1.
2. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 1. vyd. Praha, Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
3. KEBZA, Vladimír, ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření : (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2. rozš. a dopl. vyd. Praha, Státní zdravotní ústav. 2003. ISBN 80-7071-231-7.
4. SELLNEROVÁ, Jaroslava. *Příručka pro vychovatele domovů mládeže: metodická příručka*. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství. 1981.
5. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. 1. vyd. Liberec, Technická univerzita. 2006. ISBN 80-7372-105-8.
6. ŠPIČÁK, Jiljí. *Úvod do teorie a metodiky výchovné práce pro vychovatele*. 2. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého. 1994. ISBN 80-7067-343-5.

## **Prohlášení**

Byl (a) jsem seznámen (a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval (a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum 15. 4. 2010

Podpis

## **Poděkování**

Za trpělivost, vstřícnost, cenné rady a konstruktivní připomínky děkuji vedoucí práce  
PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D.

**Název diplomové práce:** Problematika syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně ZŠ

**Název diplomové práce:** Problems of burn-out effect at teachers of the second grade  
of primary school

**Jméno a příjmení autora:** Jitka Pěkná

**Akademický rok odevzdání diplomové práce:** 2009/10

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

**Anotace:**

Diplomová práce se zabývala problematikou syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně základní školy. Jejím cílem bylo zjistit riziko a podmiňující souvislosti vzniku syndromu vyhoření u učitelů a popsat možnosti prevence vzniku syndromu vyhoření u učitelů 2. stupně základní školy. Oba cíle byly splněny.

Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Teoretická část objasňovala na základě prostudovaných a zpracovaných odborných zdrojů základní pojmy dané problematiky. V další části popisovala preventivní opatření vzniku syndromu vyhoření.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníku a smíšené metody projevy syndromu vyhoření u 62 učitelů 2. stupně základních škol. Výsledky ukazovaly, že projevy syndromu vyhoření souvisí s pohlavím respondentů a naopak nesouvisí s délkou praxe učitelů. Praktická část také ukázala, že učitelé jsou nejvíce ohroženi v citové oblasti a nejméně v oblasti sociální.

Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat souhrn preventivních opatření, která mohou pomoci učitelům při prevenci a léčbě syndromu vyhoření.

**Klíčová slova:** zátěžové situace, stres, stresor, obecný adaptační syndrom, syndrom vyhoření, typologie osobnosti, projevy vyhoření, učitel, adaptace, obranné reakce, zvládání zátěže, prevence vzniku syndromu vyhoření, relaxační techniky.

**Annotation:**

The diploma thesis dealt with problems of burn-out effect at teachers of the second grade of primary school. Its goals were to find out the risks and the relationships that cause the burnout and also to describe the possibilities to prevent the burnout effect at teachers of the second grade of primary school. Both goals were accomplished.

The thesis was divided into two parts – theoretical and empirical one. The theoretical part focused on a description and explanation of the basic terms concerning these problems on the basis of studying and processing the information of technical sources. In the other part it was described how to forestall the burnout effect.

The empirical part consisted of a research based on questionnaires and mixed method. It described the symptoms of burnout by 62 teachers of the second grade of primary school. The results pointed out that the symptoms of burnout are effected by sex of respondents and on the contrary not by a length of teacher's experience. The research also showed that teachers are endangered in the emotional area the most and in the social area the least.

The most beneficial part of the thesis was precautions that could help teachers in prevention and treatment of burnout.

**Key words:** stress situations, stress, stressor, general adaptation syndrome, burnout, personality typology, symptoms of burnout, a teacher, adaptation, defence reactions, coping, burnout syndrome prevention, relaxation techniques.

**Die Annotation:**

Die Diplomarbeit befasste sich mit dem Thema Burnout bei Lehrern 2. Grundschule. Ihr Ziel war, Risiko und abhängig Rahmen des Burnouts von Lehrern zu identifizieren und beschreibt die Möglichkeiten der Prävention von Burnout bei Lehrern 2. Grundschule. Beide Ziele wurden erreicht.

Die Arbeit bestand aus zwei Hauptbereichen. Der theoretische Teil erläutert verarbeitete und untersucht, und fachliche Ressourcen, die grundlegenden Konzepte des Themas. In einem anderen Teil der präventiven Maßnahmen des Burnout-Syndroms beschrieben wurden.

Der praktische Teil des Fragebogens untersucht mittels Mixed Methoden und Erscheinungsformen von Burnout von 62 Lehrern 2. Grundschulen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Symptome des Burnout-Syndroms, eng mit dem Geschlecht der Befragten zusammen hängen und umgekehrt nicht auf die Länge der Verfahren im Zusammenhang mit Lehre verbunden sind. Der praktische Teil zeigt auch, dass die Lehrer am meisten in den emotionalen Bereich und zumindest in den sozialen gefährdeten sind.

Der größte Beitrag der Arbeit in Bezug auf die Lösung von Problemen kann als eine Zusammenfassung von präventiven Maßnahmen, die Lehrer in der Vorbeugung und Behandlung von Burnout kann helfen werden.

**Die Schlüsselwörter:** stressige Situationen, Stress, Stressfaktor, allgemeine Adaptationssyndrom, Burnout, Persönlichkeit Typologie, die Symptome des Burnout, Lehrer, Adaptation, Abwehrreaktion, Stress-Management, Prävention von Burnout, Entspannung Techniken.



## Obsah:

1	Úvod.....	12
2	Teoretická část .....	14
2.1	Zátěžové situace .....	14
2.1.1	Deprivace a subdeprivace.....	14
2.1.2	Krize .....	15
2.1.3	Konflikt .....	16
2.1.4	Frustrace .....	17
2.1.5	Trauma .....	18
2.1.6	Stres.....	19
2.1.6.1	Definice stresu.....	19
2.1.6.2	Druhy stresu .....	21
2.1.6.3	Fáze stresu .....	21
2.1.6.4	Reakce na stres .....	22
2.1.6.5	Stres a povolání .....	23
2.1.6.6	Příčiny stresu .....	24
2.1.6.7	Obecný adaptační syndrom .....	28
2.1.6.8	Stres v průběhu života.....	28
2.2	Syndrom vyhoření .....	29
2.2.1	Definice burnout syndromu.....	29
2.2.1.1	Rozdílnost pojmů syndrom vyhoření a stres.....	30
2.2.2	Příčiny vyhořelosti .....	31
2.2.2.1	Osobnost člověka a její vliv na vyhořelost .....	32
2.2.2.2	Povahové rysy přispívající k syndromu vyhoření.....	35
2.2.3	Projevy vyhoření .....	36
2.2.4	Důsledky vyhoření .....	37
2.2.5	Vývoj syndromu vyhoření.....	38
2.3	Učitel .....	40
2.3.1.1	Definice .....	40
2.3.1.2	Požadavky kladené na učitele .....	40
2.3.1.3	Typologie osobnosti učitele .....	41

2.3.1.4	Vlastnosti ideálního učitele .....	42
2.4	Adaptace .....	44
2.5	Obranné reakce .....	44
2.5.1	Útok .....	44
2.5.2	Únik .....	45
2.5.3	Coping (zvládání zátěže) .....	45
2.5.3.1	Obranné reakce neuvědomované .....	46
2.6	Prevence vzniku syndromu vyhoření .....	49
2.7	Tělesné zdraví .....	50
2.7.1	Pohyb .....	50
2.7.1.1	Uvolňovací cvičení .....	50
2.7.2	Strava .....	51
2.7.3	Spánek .....	51
2.7.4	Odpočinek .....	52
2.7.5	Vodoléčba .....	53
2.7.6	Masáž .....	53
2.7.7	Léčivé rostliny .....	53
2.7.8	Léky .....	53
2.8	Duševní zdraví .....	54
2.8.1	Meditace .....	54
2.8.1.1	Různé styly meditace .....	54
2.8.2	Relaxace .....	55
2.8.2.1	Cvičení se siderickým kyvadlem .....	58
2.8.2.2	Relaxační techniky .....	58
2.8.3	Dechová cvičení .....	64
2.8.3.1	Druhy dechových cvičení .....	64
2.9	Životní postoj .....	67
2.9.1	Humor .....	67
2.9.2	Pláč .....	67

2.9.3	Asertivita .....	67
2.9.4	Osobní přístup .....	68
2.9.5	Životní cíle .....	69
2.9.5.1	Plánování života podle M. Šlepeckého .....	69
2.9.5.2	Návštěva čínského chrámu .....	70
2.9.6	Uskutečňování cílů .....	71
2.9.6.1	Techniky využívající síly představivosti .....	71
2.9.7	Organizování času .....	72
2.9.7.1	Vytvoření týdenního plánu .....	73
2.9.7.2	Rozdělení činností na důležité a naléhavé .....	73
2.9.8	Ovládání myšlenek .....	74
2.9.8.1	Destruktivní versus konstruktivní starosti .....	74
2.9.8.2	Kontrola myšlenek .....	74
2.9.8.3	Odstranění starostí .....	75
2.9.8.4	Boj proti iracionálním názorům .....	75
2.9.9	Řešení problémů .....	76
2.9.9.1	Sankalpa .....	76
2.9.9.2	Dvě magické otázky .....	77
2.9.9.3	Metoda volných asociací .....	77
2.9.10	Sociální opora .....	77
2.9.11	Hledání smyslu života .....	78
2.10	Pracovní oblast .....	78
2.10.1	Vyučování .....	78
2.10.2	Uspořádání práce .....	78
2.10.3	Vedení vyučování .....	78
2.10.4	Motivování žáků .....	79
2.10.5	Vztahy na pracovišti .....	79
3	Praktická část .....	80
3.1	Cíl praktické části .....	80
3.1.1	Stanovení předpokladů .....	80

3.2	Použité metody .....	82
3.3	Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu.....	82
3.4	Získaná data a jejich interpretace .....	87
4	Závěr .....	105
5	Navrhovaná opatření.....	107
6	Seznam zdrojů.....	109
7	Seznam příloh .....	112

# 1 Úvod

Učitelství patří mezi jedno z nejnáročnějších povolání. Na učitele bývá často kladeno mnoho požadavků. Pedagog by měl být nejen specialistou ve svém oboru, ale zároveň by měl mít všeobecný přehled. Učitel by měl být také psychologem. Ve škole musí řešit konfliktní situace, být oporou pro žáky, pomáhat jim.

Zdrojem stresu v učitelské profesi bývá časová náročnost. Učitelé mají volno pouze během krátkých přestávek mezi vyučovacími hodinami. Tento omezený čas jim nemůže stačit na regeneraci. O přestávkách se musí připravit na další vyučovací hodinu, věnovat se žákům, dohlížet na chodbách, řešit různé administrativní záležitosti. Z tohoto důvodu bývají učitelé neustále pod časovým tlakem.

Další zátěží bývá nepřipravenost mladých učitelů na krizové situace. Studenti pedagogických fakult bývají připravováni teoreticky, často jim však chybí pedagogicko-psychologická průprava. Při řešení konfliktních situací ve škole se proto často cítí bezmocně, jednají instinktivně. Jejich rozhodnutí bývají mnohdy nesprávná, což může vést k frustraci.

Mladí učitelé bývají často plní ideálů, stanovují si nereálné cíle. Mnohdy se nechávají zcela pohltit svou prací, snaží se vše změnit, dělat to jinak a lépe. Jestliže se jim to nepodaří, mají pocit zklamání, který může vést až k syndromu vyhoření.

Učitelství patří mezi povolání, která jsou nejvíce ohrožená syndromem vyhoření. Podle statistik se objevuje vysoký stupeň vyhoření přibližně u 15 – 20 % učitelů (Švingalová, 2000, s. 33).

Jsem studentkou pedagogické fakulty, budoucí učitelka na 2. stupni základní školy. Chtěla jsem proto získat co nejvíce informací o problematice syndromu vyhoření. Zajímala mě nejen teorie, ale také rady, jak syndromu vyhoření účelně předcházet a léčit ho.

Cílem diplomové práce bylo popsat teoreticky i prakticky problematiku syndromu vyhoření u učitelů na 2. stupni základní školy.

Diplomová práce se skládala ze dvou hlavních částí. **Teoretickou část** tvořilo osm kapitol, které se zabývaly dvěma hlavními oblastmi. V první z nich byly pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů vymezeny základní pojmy týkající se problematiky syndromu vyhoření u učitelů. Druhý celek teoretické části byl věnován prevenci vzniku syndromu vyhoření. Součástí této části byla také praktická cvičení. **První kapitola** se zabývala zátěžovými situacemi. Definovala pojmy deprivace a subdeprivace,

krize, konflikt, frustrace, trauma a stres. Velká část této podkapitoly byla věnována nejdůležitější zátěžové situaci z hlediska tématu práce, stresu. Byl zde definován stres, jeho rozdělení, jednotlivé fáze, reakce jedince na stres, riziková povolání, příčiny stresu, pojem obecný adaptační syndrom a rozdílné působení stresu na člověka v průběhu života. **Druhá kapitola** byla věnována ústřednímu tématu celé práce, syndromu vyhoření. Byl zde vymezen pojem syndrom vyhoření, příčiny vzniku, jeho projevy a důsledky, jednotlivé fáze syndromu vyhoření. **Třetí kapitola** se zabývala učitelem, jeho úkoly, různými typy učitelů a charakteristikou ideálního učitele. Ve **čtvrté kapitole** byl definován pojem adaptace. **Pátá kapitola** byla věnována uvědomovaným a neuvědomovaným obranným reakcím. **Šestá kapitola** byla úvodem k prevenci vzniku syndromu vyhoření. **Sedmá kapitola** byla zaměřená na tělesné zdraví. V jednotlivých podkapitolách byly definovány rady týkající se pohybu, stravování, spánku, odpočinku, léčby vodou, masáží, léčivých rostlin a léků. **Osmá kapitola** se zaměřila na duševní zdraví. Podkapitoly vymezovaly techniky meditace, relaxace, dechových cvičení. Další podkapitoly byly věnované životnímu postoji, stanovení životních cílů a jejich uskutečnění, umění organizovat svůj čas, schopnosti ovládat myšlenky (negativní zaměřovat za pozitivní), technikám pomáhajícím při řešení problémů, sociální opoře a nalezení smyslu života. Poslední podkapitola se věnovala pracovní oblasti. Byly zde popsány techniky správného vedení vyučování a zlepšení vztahů mezi kolegy a nadřízenými.

**Praktická část** byla rozdělena na čtyři kapitoly. V **první kapitole** byl nejprve stanoven cíl praktické části a předpoklady průzkumu. Cílem praktické části bylo na základě šetření za pomoci dotazníku zjistit riziko výskytu syndromu vyhoření u učitelů na 2. stupni základní školy z hlediska pohlaví a délky praxe. **Druhá kapitola** se zabývala použitými metodami. Ve **třetí kapitole** byl popsán zkoumaný vzorek a průběh průzkumu. **Čtvrtá kapitola** byla zaměřena na zpracování získaných dat a jejich interpretaci.

V **závěru** byly stručně shrnuty výsledky získané průzkumem. Poslední kapitolu celé práce tvořila **navrhovaná doporučení**.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Zátěžové situace

Pedagogický slovník definuje zátěž jako: „výsledek vzájemného působení dvou faktorů: souboru vnějších podmínek, požadavků, nároků kladených na člověka (je pro ně typická např. rozsah, intenzita, délka trvání, ale také neobvyklost či nečekanost) a vlastností osobnosti člověka, který je zátěži vystaven, jeho předpoklady zvládat zátěž a jeho postupy, jimiž zátěž zvládá.“ Jsou-li oba faktory vyrovnané, zátěž je optimální a její zvládnutí patří ke zdravému vývoji jedince. Je-li však jeden faktor vyšší, zátěž se stává škodlivou a může poškodit zdraví (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 310).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize může být zátěžová situace hlavním zdrojem a příčinou duševní poruchy, respektive stresu (Hartl, Hartlová, 2000, s. 653).

Zátěžové situace je možné rozdělit podle jejich závažnosti, vzniku a případných následků (Vágnerová, 2004, s. 602).

#### 2.1.1 Deprivace a subdeprivace

Deprivace znamená psychický stav, který vzniká jako následek situace, kdy u člověka nejsou uspokojovány objektivně důležité potřeby v dostatečné míře a po dosti dlouhou dobu (Langmeier, Matějček, 1963, s. 219).

Deprivační zkušenost patří mezi náročné zátěžové situace. Působí negativně nejen na současný, ale i na budoucí psychický vývoj jedince. Je možné rozlišit jednotlivé druhy deprivace:

**deprivace v oblasti biologických potřeb** - například nedostatek potravy, spánku,

**podnětová (senzorická, smyslová) deprivace** - nedostatek podnětů,

**kognitivní deprivace** - výchovné a výukové zanedbání,

**citová deprivace** - nedostatek lásky, bezpečí, jistoty,

**sociální deprivace** - chybějící sociální kontakty (Vágnerová, 2004, s. 53- 54).

Dle Langmeiera a Matějčka (1963, s. 219) každý člověk pro svůj správný vývoj a přežití potřebuje nejen uspokojení biologických potřeb, ale také uspokojení psychických a citových potřeb.

Matějček (1994, s. 36-38) považuje za nejdůležitější tyto potřeby.

1. **Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů** – množství podnětů musí být přiměřené věku i mentální úrovni jedince.

2. **Potřeba stálosti, řádu a smyslu podnětů** - člověk získává nové dovednosti, schopnosti a poznatky rychleji, jestliže se podněty opakují a mají určitý řád.

3. **Potřeba životní jistoty** – je nezbytné, aby dítě ve svém raném věku navázalo pevný citový vztah k matce nebo jiné pečující osobě. Tím se u dítěte vytvoří pocit jistoty a bezpečného zázemí, které mu umožní další zdravý psychický vývoj.

4. **Potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty** – jedinec potřebuje mít zdravé sebevědomí, pozitivní sebehodnocení a sebepojetí, aby si mohl stanovovat přiměřené cíle.

5. **Potřeba otevřené budoucnosti** – každý člověk musí mít před sebou nějakou životní perspektivu, která dává jeho životu smysl.

Mírnější formou deprivace je **subdeprivace**, která bývá hůře rozpoznatelná. V naší společnosti se vyskytuje mnohem častěji než typická deprivace. Důsledky subdeprivace bývají u každého jedince různě závažné. Závisí na vrozené výbavě jedince, na míře odolnosti. Často se příznaky subdeprivace projeví až v souhrnu drobných odchylek v chování jedince (Vágnerová, 2004, s. 603).

## 2.1.2 Krize

Vágnerová (2004, s. 53) definuje krizi jako narušení psychické rovnováhy z důvodu dlouhodobého působení zátěže nebo nepředvídatelného vyhocení situace. Při krizi dochází k selhání adaptačních mechanismů. Bývá často impulsem pro potřebnou změnu.

Během krize se objevují poškození v **biologické** oblasti - například poruchy přijímání potravy a spánku, v **psychické** - jedinec ztrácí smysl svého života i **sociální** - objevují se problémy ve vztahu k druhým lidem (Hartl, Hartlová, 2000, s. 279).

V průběhu krize člověk zažívá negativní pocity (například sklíčenost, zoufalství, bezradnost). Jeho jednání bývá nepřiměřené, buď pasivní a utlumené nebo naopak impulsivní, v afektu. Člověk se snadno dostává do krize, prožívá-li subjektivní pocit nahromadění zátěžových situací.

Jednotlivé fáze krize se podobají prožívání stresu. „*Krizi lze chápat jako vyhocení stresové situace*“. Krize znamená, že naše dosavadní jednání nebylo zdařilé, proto zvládnutí krize spočívá v nalezení úspěšných vzorců chování. Krize může přinést



pozitivní výsledek -například nalezení nové práce, stejně jako negativní - například únik za pomoci požívání alkoholických nápojů (Vágnerová, 2004, s. 53).

### 2.1.3 Konflikt

V životě se běžně setkáváme s neshodami. Jako zátěž působí závažné nebo dlouhodobé konflikty. Zdrojem stresu také bývají vnitřní konflikty odehrávající se v našem vědomí, kdy se musíme rozhodnout mezi dvěma nebo více variantami (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 10).

Konflikty je možné rozdělit na vnější a vnitřní. **Vnější konflikty** nesouvisejí s vědomím člověka, probíhají mimo něj. Mezi vnější konflikty patří vzájemné rozepře mezi lidmi. Naopak **vnitřní konflikty** probíhají uvnitř jedince a způsobují vnitřní napětí. Jedinec je nucen k tomu, aby jednu z možností potlačil a druhou realizoval. Může nastat ambivalence, což znamená smíšení obou možností nebo kompromis, tedy nalezení zástupného řešení (Nakonečný, 2003, s. 339).

Melgosa (1997, s. 62-65) rozlišuje čtyři typy konfliktů. Prvním typem je **konflikt typu odmítnutí-odmítnutí**. Jedinec si musí vybrat jednu ze dvou negativních možností, což je pro něj zdroj stresu. Naopak **konflikt typu zájem-zájem** znamená rozhodování mezi dvěma lákavými možnostmi. **Konflikt typu zájem-odmítnutí** přináší možnost, která je zároveň pozitivní i negativní. Jedinec je například povýšen, což znamená lepší finanční ohodnocení, ale zároveň více odpovědnosti. Má-li před sebou jedinec **konflikt typu dvojí zájem-odmítnutí**, znamená to, že obě varianty mají svoje pozitiva a negativa. I v případě, kdy si jedinec může vybrat ze dvou vyrovnaných možností, bývá rozhodování zdrojem stresu. Lidskou přirozeností je využít všech pozitiv a vyvarovat se negativ.

Čáp (1983, s. 93) a Nakonečný (2004, s. 128-130) rozdělují konflikty podobným způsobem. Pojmenovávají je konflikt averze-averze, apetence-apetence, apetence-averze a konflikt dvojité apetence-averze.

Jakmile si člověk vybere jednu z variant, má tendenci u zvoleného objektu nadhodnocovat jeho pozitiva a podhodnocovat negativa. Naopak u možnosti, kterou si nezvolil, zdůrazňovat její záporné stránky a opomíjet pozitivní. Snahou je přesvědčit sám sebe, že si vybral správně (Nakonečný, 2004, s. 131).

Podle Nakonečného (2004, s. 127) je konflikt typem frustrace. „*Konflikt je frustrující již tím, že znamená oddálení žádoucí nebo nutné reakce a že uvádí jedince do více či méně náročného stavu rozhodování, které může být velmi těžké a po uskutečnění obvykle vyvolává pochybnosti o jeho správnosti.*“. Topologický model vytvořený K. Lewinem

popisuje konflikt jako „*situaci, ve které na individuum působí současně protikladně zaměřené, přitom ale přibližně stejně silné tendence*“.

## 2.1.4 Frustrace

*„Frustrace je neočekávaná ztráta naděje na uspokojení. Člověku je znemožněno dosáhnout uspokojení nějaké subjektivně důležité potřeby, ačkoli byl přesvědčen, že tomu tak bude“* (Vágnerová, 2004, s. 48).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 66) definují frustraci těmito slovy: „*Frustrace je psychický stav, který vzniká tehdy, je-li jedinci znemožněno: za prvé dosáhnout cíle, na němž mu záleží, protože se mu do cesty postaví překážka, za druhé uspokojit důležité potřeby, za třetí uspokojovat své zájmy, za čtvrté rozhodovat o svých záležitostech.*“

Dle Nakonečného (2004, s. 126) frustraci nezpůsobuje pouze překážka, ale také nedostatek nebo nepřítomnost nějakého objektu.

Frustrace způsobuje zklamání. Proti frustraci se dá bojovat přesunutím satisfakce, posílením neúnavnosti a snahy, změnou podnětů nebo odevzdáním se. Podle Nakonečného (2004, s. 125) bývá nejčastější reakcí vytvoření náhradního cíle (například žena, která nemůže otěhotnět, si pořídí psa).

Frustrace může mít také pozitivní vliv, jedinec musí hledat jiné možnosti řešení a rozvíjet tak svoji osobnost (Vágnerová, 2004, s. 49). Na vypořádání se s frustrací má vliv osobnost jedince, jeho frustrační tolerance, důležitost frustračního cíle pro život daného člověka a podpora okolí (Nakonečný, 2004, s. 127).

Je důležité si uvědomit, že již od dětství jsme vychováni pomocí oddalování potřeb nebo jejich uspokojení formou sociálně přístupnou. Ve svém životě se setkáváme s frustrující zkušeností často. Měli bychom se ji naučit využívat ke svému pozitivnímu rozvoji (Vágnerová, 2004, s. 48-49).

Frustrace může být způsobena vnějšími vlivy (chování lidí, na kterých nám záleží, neočekávané komplikace) nebo vnitřními vlivy (například nemoc, nízké sebevědomí, bázlivost). Ve škole může být frustrován pedagog stejně jako jeho žák (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 66).

Nakonečný (2003, s. 338) rozlišuje zvláštní typy frustrace. Je to **existenciální frustrace**, která znamená ztrátu smyslu života. Tento typ frustrace může vést k depresím a dokonce k pokusům o sebevraždu. Dalším typem je **reaktance**, která představuje pocit ztráty osobní svobody, může způsobit naučenou bezmocnost.

Vágnerová (2004, s. 49) řadí konflikt a frustraci mezi denní mrzutosti. To znamená, že nám sice znepríjemňují život, ale nepatří mezi závažné zátěžové situace. Těmi se stávají, nakumuluje-li se jich větší počet nebo jsou-li subjektivně chápány jako závažné.

Kohoutek (2001, s. 157) rozeznává čtyři druhy frustrace. Řadí sem nedostatek (například lásky), odsunutí uspokojení potřeby, nedosáhnutí předpokládaného úspěchu a konflikt.

Člověk se vypořádává s frustrací pomocí nevědomých mechanismů, které se nazývají reakce na frustraci neboli ego-obranné mechanismy. Jejich cílem bývá překonat překážku, která brání v uspokojení potřeby nebo pomocí sebeklamu skrýt před sebou samým svůj neúspěch. Ochraňují člověka před pocitem úzkosti (Nakonečný, 2004, s. 121).

Neschopnost vyrovnat se s frustrací může vést k závažným psychickým onemocněním. Každý člověk má svou individuální frustrační toleranci, tedy míru odolnosti vůči frustraci. Děti ji mívají nižší než dospělí. Frustrace se také lépe snáší kolektivně než individuálně (Nakonečný, 2004, s. 121).

Opakem frustrace je satiace, která znamená uspokojení potřeb (Křivohlavý, 1998, s. 28).

## 2.1.5 Trauma

*„Trauma je náhle vzniklá situace, která vede k umělému poškození nebo ztrátě. Ztrácíme pocit jistoty a bezpečí, prožíváme úzkost, obavy do budoucna, smutek.“* Trauma způsobuje omezení objektivnosti člověka. Při rozhodování je jedinec ovlivněn především svými emocemi, chová se nepřiměřeně dané situaci. Bývá nekritický a nesoudný (Jeklová, Reitmayerová, 2006, s. 11).

Trauma může být zdrojem stresu, ať už je jednorázové nebo opakované. Traumatizovaný jedinec cítí podobné prožitky jako při stresu. Největší rozdíl bývá v prvotní fázi, kdy člověk prožívající trauma bývá v šoku. Z traumatu se může vyvinout posttraumatická stresová porucha (Vágnerová, 2004, s. 52).

Posttraumatický stres bývá způsobený vzpomínkou na prožitý nepříjemný zážitek, například na autonehodu. Tyto vzpomínky se mohou neustále vracet buď formou nočních můr, nebo zvyšováním úzkosti (v případě zmiňované autonehody při každé jízdě automobilem). Posttraumatická stresová porucha může mít trvalé následky, například vyšší úzkostnost, únavu, pocitu tenze (Nakonečný, 2003, s. 343).

Ve 20. století se vědci a lékaři snažili zjistit, za jakých podmínek vedou traumatické události k pozitivním změnám v životě člověka. Zjistili, že distres a posttraumatický růst

většinou existují vedle sebe. Posttraumatický růst se objevuje ve spojení s utrpením a významným psychickým zápasem. Vzniká z boje při jeho zvládnutí, nikoli ze samotného traumatu. Posttraumatický růst nenahrazuje psychologické a fyzické obtíže.

V odborné literatuře je popisována zajímavá skutečnost. U pacientů léčících se z traumatu převažuje posttraumatický růst nad psychiatrickými poruchami.

Každý jedinec prožívá individuální pozitivní změny (například to může být zlepšení vzájemných vztahů, duchovní rozvoj, pocit osobní síly). Neznamená to však, že by posttraumatický růst byl nevyhnutelným důsledkem traumatu. Existuje velké množství lidí, které zažívá malý nebo žádný růst při boji s traumaty (Tedeschi, Calhoun, 2004, s. 1- 2).

## 2.1.6 Stres

### 2.1.6.1 Definice stresu

Slovo stres znamená v překladu „utahovat“ nebo „stlačovat“ (Melgosa, 1997, s. 21).

Pojmem stres, ve významu reakce organismu na zátěž, se začal jako první zabývat kanadský endokrinolog Hans Selye. Stres označil jako „*sumu všech adaptačních reakcí biologického systému, které byly spuštěny nespecifickou noxou*“. V současné době má pojem stres širší použití (Vágnerová, 2004, s. 50).

Podle Vinay (2007, s. 19) není možné pojem stres přesně definovat. Stresem můžeme myslet působení stresoru, reakci organismu na stresor, (takto chápal stres Selye a další fyziologové). Na stres se také může nahlížet jako na špatný stres (distres) nebo na stav nerovnováhy.

Richard Neufeld v 80. letech minulého století doporučil smířit se se skutečností, že stres nebude nikdy přesně teoreticky definován, přestože víme, co znamená (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 239).

Existuje mnoho definic stresu, vybrala jsem pro ilustraci několik z nich.

„*Stres je tělesná a duševní reakce na stresor*“ (Praško, Prašková, 2001, s. 11).

„*Často je stres chápán také jako proces a stav zvýšeného opotřebování organismu*“ (Míček, Zeman, 1997, s. 14).

„*Stres je reakce organismu na jeho potřeby a požadavky, stav určitého fyziologického nebo psychologického napětí, příprava na útok nebo útěk, počátek mnoha onemocnění*“ (Melgosa, 1997, s. 20).

*„Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná“ (Křivohlavý, 1994, s. 10).*

*„Stres je výsledkem interakce (vzájemné činnosti) mezi určitou silou působící na člověka a schopností organismu odolat tomuto tlaku.“ (H. Selye)*

*„Stres je takový stav organismu, kdy nadměrné množství energie je využíváno na řešení problémů. Tolik energie by nemuselo být použito, kdyby se tyto problémy daly řešit normálně.“ (A. Antonovsky)*

*„Stres je extrémní a neobvyklá situace, jejíž hrozba vyvolává významnou změnu chování.“ (R. G. Miller)*

*„Stresem označujeme extrémně vyostřenou situaci, kdy je osobnost vážně ohrožena dlouhodobou frustrací (neuspokojením základních potřeb). (M. H. Appley)*

*„Stres je následek traumatu (duševního úrazu) a velice intenzivní frustrace (pocitu neuspokojení).“ (D. H. Funkenstein, S. King a M. E. Drolette) (Křivohlavý, 1994, s. 10).*

Míček, Zeman (1997, s. 14) označují termín zátěž jako český překlad ke slovu stres. Zatímco Křivohlavý (1994, s. 12) označuje pojmem zátěž „relativně nižší než hraniční úroveň stresu“, J. Daniel a Broadbent stejně jako Křivohlavý rozlišují pojmy stres a zátěž, přičemž stres označují jako větší zátěž (Křivohlavý, 1994, s. 26).

Stres se skládá ze dvou částí, ze stresového faktoru a reakce na stres. Stresové faktory jsou současné podmínky, které jsou zdrojem stresu. Na ně navazuje reakce jedince na stresovou událost. Reakce na stres se u jednotlivých lidí liší. Stejná zátěž může být pro jednoho člověka silným zdrojem stresu, zatímco pro druhého minimálním (Melgosa, 1997, s. 22).

Člověk ke svému životu potřebuje určitou míru stresu, musí však nalézt rovnováhu mezi absencí stresu a příliš velkou mírou stresu (Melgosa, 1997, s. 30). Správná dávka stresu nám pomáhá soustředit se, zlepšuje paměť, mobilizuje energii (Praško, 2003, s. 25).

Překonávání obtížných situací vede k posilování duševního zdraví, sebevědomí, víry ve vlastní možnosti. Někteří lidé dokonce stresové situace vyhledávají (například se věnují adrenalinovým sportům), protože se při nich vyplavují endorfiny do mozku a lidé zažívají příjemné pocity (Vágnerová, 2004, s. 50).

Vágnerová (2004, s. 50) popsala charakteristické znaky stresových situací:

1. pocit neschopnosti ovlivnit danou situaci
2. pocit nemožnosti odhadnout vznik stresové situace a neschopnost se proto na ni připravit
3. pocit nezvladatelnosti situace

#### 4. nutnost mnoha změn z důvodu nepříjemného tlaku událostí

### 2.1.6.2 Druhy stresu

Křivohlavý (1994, s. 11) rozlišuje typy stresu podle jejich intenzity. **Hyperstres** definuje jako „*stres překračující hranice adaptability, schopnosti vyrovnat se stresem*“. Protikladem k tomuto pojmu je **hypostres**, „*stres nedosahující obvyklých tolerancí stresu*“.

Další rozdělení je na základě kvality stresové reakce. **Eustres** znamená dobrý stres. Člověk buď jeho zvládnutím rozvíjí svoji osobnost, nebo reaguje na nějaký pozitivní impuls (například radost z výhry vysoké finanční částky). Naopak **distres** je považován za špatný neboli negativně působící stres (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 240).

### 2.1.6.3 Fáze stresu

Stres se dostavuje ve třech etapách. První bývá **varovná fáze**. Ta se snaží upozornit na nově působící stresový činitel, který vznikl na základě jednoho nebo více podnětů. Varování probíhá formou tělesných pocitů.

Následuje **fáze odolávání**, kdy jedinec disponuje menším množstvím energie, než potřebuje. Často dochází k frustraci, protože se jedinec dostává do bludného kruhu. I když chce práci dokončit, nevěří ve svůj úspěch, jeví se mu jako nemožný.

Poslední bývá **fáze vyčerpání**. Ta je doprovázená neustálou únavou spojenou s nervozitou, neklidem a agresí. Jedinec pocítuje stavy úzkosti, může se dostat do deprese. Často trpí poruchami spánku, neustále se zabývá negativními myšlenkami. Z prvních dvou fází se může jedinec sám vyléčit, v poslední potřebuje již odbornou pomoc (Melgosa, 1997, s. 24-26).

Vágnerová (2004, s. 51-52) člení stres také na tři fáze. První fázi nazývá **fáze aktivace obranných reakcí a uvědomění zátěže**. V této fázi dochází k aktivování fyziologických a psychických obranných reakcí. Selye ji pojmenoval poplachová reakce. Je to první etapa adaptace. Projevy fyziologické reakce jsou například vyšší krevní tlak, zrychlená srdeční funkce, aktivace energetických zdrojů a získání energie z cukru a bílkovin. Cílem je získat energii potřebnou pro zvládnutí zátěže. Během psychické reakce dochází ke změně citového prožitku. Lidé zažívají rozdílné emoce, například úzkost, strach, zlost, sklíčenost, bezradnost, netečnost. Další psychickou reakcí je změna poznávacích funkcí. Lidé mohou začít odlišným způsobem uvažovat (například přemýšlet zkratkovitě, být skeptičtější, mít poruchy koncentrace). Posledním znakem je aktivace obranných reakcí.

Druhá fáze je pojmenována **fáze hledání účelných strategií**. Tato fáze pomáhá stres zvládnout nebo ho alespoň zmírnit. Nepodaří-li se to, následuje poslední fáze.

**Fáze rozvoje stresem podmíněných poruch** nastupuje, když selžou obranné reakce. Objevují se trvalejší problémy, například psychosomatická onemocnění.

Do přílohy číslo 1 byla umístěna přehledná tabulka zobrazující fáze stresu.

#### **2.1.6.4 Reakce na stres**

Kohoutek (2001, s. 157) zmiňuje, že podle H. Wolfa má každý jedinec specifický reakční vzorec na zátěž (například stres u někoho způsobuje alergické reakce).

Stres se projevuje v kognitivní, citové, sociální i tělesné oblasti.

##### **2.1.6.4.1 Projevy stresu v myšlenkách a představách**

V poznávací oblasti dochází k následujícím změnám. Krátkodobá i dlouhodobá paměť se zhoršuje. Myšlení bývá nesouvislé a neuspořádané, bývá obtížnější soustředit se na práci. Jedinec se často dopouští chyb při řešení záležitostí, které mu dříve nečinily problémy. Není schopen realisticky hodnotit svoji současnou situaci a vidět reálné výsledky svých činů. Nedokáže pohotově reagovat (Melgosa, 1997, s. 38).

Dochází také k potlačování sexuální touhy. Při stresu se tělo snaží ušetřit energii na boj se stresem. Omezuje proto energii potřebnou na nenaléhavé aktivity, mezi které sex patří. Objevují se úzkostné pocity, kdy přemýšlíme o tom, co by mohlo nastat. Dostane-li se jedinec do poslední fáze vyčerpání, zvyšuje se též riziko deprese (Melgosa, 1997, s. 37-43).

##### **2.1.6.4.2 Stres projevující se v citové oblasti**

Stres má negativní vliv na emoce. Krátkodobý stres způsobuje například přehnanou starostlivost, neschopnost koncentrace, přílišnou vzrušivost, nervozitu a negativní myšlenky (Míček, Zeman, 1997, s. 18).

Z dlouhodobého hlediska se mohou objevit obavy z budoucích zdravotních problémů. Často dochází ke změně morálních hodnot, jedinec může mít obtíže se sebeovládáním. Zhoršuje se schopnost umění odpočívat. Lidé ve stresu se začnou chovat neohleduplně, přestanou se ohlížet na druhé, jsou netrpěliví. Jedinci se cítí nešťastně, nevidí smysl svého života. Typický bývá pokřivený obraz sebe sama, dochází k sebepodceňování (Melgosa, 1997, s. 38).

##### **2.1.6.4.3 Behaviorální příznaky stresu**

Stres dokáže ovlivňovat chování a vzájemné vztahy. Člověk se nedokáže radovat z věcí, které ho dříve těšily. Má sklon více podléhat závislostem (alkohol, cigarety, kofein,

cukr, drogy). Objevují se poruchy spánku. Jedinec disponuje každý den menším množstvím energie, snaží se vyhybat pracovním povinností, hledá omluvy pro svoje absence. Může docházet ke změnám v chování (neobvyklé reakce, tiky). Dostávají se problémy s komunikací, objevuje se nervozita při vyjadřování. Obviňuje druhé, hledá na nich chyby. Příliš vysoká stresová zátěž může vést k sebevražedným myšlenkám nebo k pokusům se zabít (Melgosa, 1997, s. 39).

#### **2.1.6.4.4 Fyziologické reakce**

Stres ovlivňuje tělesné zdraví. Krátkodobé působení stresu se může projevovat například bušením srdce, zvýšeným pocením, suchem v ústech, žaludeční nevolností. Je-li jedinec vystaven stresoru po delší dobu, symptomy mohou být například vyšší krevní tlak, bolesti hlavy, zažívací problémy, únava (Míček, Zeman, 1997, s. 16).

Bartropova studie z roku 1977 dokázala vliv stresu na imunitní systém. Upozornila na skutečnost, že stres dokáže oslabit obranné mechanismy těla. Se stresem souvisí psychosomatické nemoci. „*Psychosomatické nemoci jsou takové nemoci, které se sice projevují tělesně, jsou však psychologického původu.*“ Mezi ně patří například nadměrné pocení, padání vlasů, ekzém, bolest zad, svalové křeče, rýma, impotence, obezita, bolesti hlavy, zánět spojivek (Melgosa, 1997, s. 46-47).

Podle některých autorů zátěž způsobuje onemocnění pouze u jedince, který je „*fyzicky nebo duševně vulnerabilní (tj. zranitelný) vůči specifické poruše, resp. když je k poruše predisponován (jde o tzv. diatézu) či dokonce naprogramován (třeba spícími geny)*“. Vulnerabilita vysvětluje, proč někteří lidé onemocní, i když je jejich zátěž nízká, zatímco jiní s vysokou mírou stresu zůstávají psychicky i fyzicky zdraví (Kohoutek, 2001, s. 156).

#### **2.1.6.5 Stres a povolání**

Podle Melgosity (1997, s. 57) stres ohrožuje především tato povolání: dispečery leteckého provozu, podnikatele, piloty, lékaře, makléře, matky starající se o malé děti, učitele základní nebo střední školy, dělníky pracující ve výškách, obchodníky, policejní inspektory, dozorce ve vězení, simultánní tlumočníky, telefonní operátory nebo horníky.

Jeklová a Reitmayerová (2006, s. 6) označují jako nejvíce stresem ohrožená povolání pomáhající profese (například sociální pracovníci, dobrovolníci) a povolání založená na mezilidském kontaktu (zdravotníci, učitelé, pracující v kolektivu). Někteří autoři poukazují na souvislost mezi vysokou psychickou zátěží a konkrétními vlastnostmi člověka (zvýšená citlivost, naivita, snaha udělat si všechno sám). Jiní vidí spojitost mezi vysokou úrovní stresu a přílišnými požadavky v zaměstnání a nároky, které klade na jedince společnost.



Povolání učitele patří mezi povolání s vysokou stresovou zátěží. Od počátku 20. století se lékaři zabývali psychickou vyčerpaností učitelů, na přelomu 60. a 70. let se začali věnovat přímo syndromu vyhoření (Hennig, Keller, 1996, s. 17).

### 2.1.6.6 Příčiny stresu

Američtí psychologové Richard H. Rahe a Thomas H. Holmes v 60. letech 20. století sestavili Stupnici sociální přizpůsobivosti. Tato tabulka obsahuje stresové události seřazené od nejvíce po nejméně stresující (Míček, Zeman, 1997, s. 57). Tento seznam představuje základní přehled stresorů a jejich intenzity. Jak již bylo uvedeno výše, působení stresu na lidský organismus závisí na odolnosti každého jednotlivce. Z tohoto důvodu nemůžeme brát tento seznam stresorů jako zcela objektivní (Křivohlavý, 1994, s. 23).

Holmes a Rahe dále upozornili na fakt, že stres může způsobit silný stresor stejně jako několik menších nakumulovaných frustrací. V tabulce u každého stresoru uvedli počet bodů. Překročí-li jedinec v horizontu 3 až 5 let hranici 300 bodů, obvykle to negativně ovlivní jeho zdraví (Křivohlavý, 1994, s. 24).

Z Holmesovy a Rahovy práce vycházeli další autoři. Například v 80. letech 20. století jejich seznam upravil De Meus (Míček, Zeman, 1997, s. 57). Práce Coatese, Moyera, Kendella a Havata dokázala, že *„těžké životní události mají negativní vliv jak na fyzický, tak i na psychický stav těch, kterých se dotkly.“* Holmes spolu s Masudou rozdělili 126 onemocnění podle toho, jak velký stres způsobují pacientům a jaký mají vztah ke stresorům. Langner a Gersten dokázali, že zdrojem stresu nejsou pouze samotné události, ale již jejich očekávání - například strach z exekuce (Křivohlavý, 1994, s. 24-25).

Do přílohy č. 2 byl umístěn původní seznam stresorů vytvořený Rahem a Holmesem. V příloze č. 3 je De Meusova upravená stupnice. Zde je možné obě verze porovnat.

Jednou z příčin stresu bývá silný hluk, který může vést k vyčerpání, podrážděnosti, poruchám spánku, migrénám a svalové tenzi. Na naše duševní zdraví má také vliv životní a osobní prostor. Člověk potřebuje mít svůj soukromý prostor, který mu zajišťuje pocity bezpečí a jistoty. Náš vymezený prostor se odlišuje v závislosti na naší osobnosti a na vztahu ke konkrétní osobě (Melgosa, 1997, s. 60-62).

Mezi další významné příčiny stresu je řazen shon, neschopnost odhadnout budoucnost a ovládat veškeré události. Člověk se dokáže se stresem mnohem lépe vypořádat, zná-li stresový faktor a zároveň dobu, kdy začne působit. *„Šedesát procent lidí, kteří trpí nadměrným stresem, nedělá nic pro zlepšení své situace. Nejsou připraveni ovlivnit to, co se stane příště“* (Melgosa, 1997, s. 65-66).

Stres také souvisí s přílišnou snahou po pokroku. Příčinou stresu může být oprávněný i neoprávněný pocit viny (Melgosa, 1997, s. 68-69).

Vzájemné vztahy mohou stres snižovat i zvyšovat. Lidé potřebují žít ve společnosti, člověk se narodil jako společenský tvor. Jedinec se může porovnávat s druhými lidmi, získávat informace o dění ve společnosti. Rodina a přátelé jsou většinou zdrojem podpory. Manželské rozepře však patří mezi nejvyšší zdroje stresu (Melgosa, 1997, s. 74-75).

Zdrojem stresu mohou být také nevhodné podmínky na pracovišti. Nepříznivě působí například stísněné prostory, nedostatek světla, hluchost (Hennig, Keller, 1996, s. 34).

#### 2.1.6.6.1 Stresory

*„Stresory jsou zevní spouštěče stresu (např. ztráta zaměstnání, dlouhodobý hluk). Reakce na ně označujeme jako stresovou reakci“* (Praško, 2003, s. 25).

*„Stresor je negativně na člověka působící vliv“* (Křivohlavý, 1994, s. 12).

*„Stresor je faktor, kterým je proces stresu vyvoláván nebo vytvářen. Stresorem mohou být vnější podněty, např. hluk při vyučování, hádka s kolegyní nebo podněty vnitřní, např. výčitky vlastního svědomí“* (Míček, Zeman, 1997, s. 14).

Selye rozděluje stresory na fyzikální a emocionální. **Fyzikálními** stresory myslí jedy a „skoro-jedy“. Do této skupiny patří například alkohol, nikotin, kofein, znečištěné ovzduší, proměnlivost ročních období, přírodní neštěstí, zranění, těhotenství. **Emocionální** stresory jsou podle něho například agrese, přehnaná starostlivost, strach, únava (Křivohlavý, 1994, s. 12).

Praško (2003, s. 26-28) vytvořil svoje vlastní dělení stresorů. Rozděluje je do čtyř skupin: na vztahové, pracovní, související s životním stylem a na nemoci a handicap.

Mezi **vztahové stresory** patří například zhoršený vztah s rodiči, rozvod, narození dítěte, problémy s péčí o děti, odchod dítěte z rodiny. Do **pracovních stresorů** je zařazena nezaměstnanost nebo obavy z ní, problémové vztahy na pracovišti, neschopnost odmítnout příliš velké množství závazků, neodpovídající platové ohodnocení, nesmyslnost práce, nuda. Mezi **stresory související se životním stylem** patří nevhodné bytové podmínky, nedostatek zálib, stereotypní způsob života, slabá sociální síť a osamělost. Příčinou stresu je také vlastní **nemoc** nebo nemoc někoho z rodiny, zhoršené zdraví rodičů, závislost vlastní nebo partnera, případně dítěte. Jak bylo řečeno výše, zdrojem stresu také mohou být každodenní nepříjemnosti (například neschopnost se rozhodnout, nespravedlnost, nepříjemná kritika).

Křivohlavý (1994, s. 13) rozlišuje stresory podle jejich velikosti na **ministresory** (mikrostresory) a **makrostresory**.

Lazarus rozlišuje stresory na **krátkodobé** (sem patří například bolest, pocity chladu) a **dlouhodobé** (například řešení složitého problému). Rule a Nesdale člení stresory do dvou skupin, na primární a sekundární. **Primární** stresory působí bezprostředně na organismus (například znečištěné ovzduší), zatímco **sekundární** přerušují nějakou aktivitu (patří sem všechny zákazy) (Křivohlavý, 1994, s. 25-26).

Levi v 70. letech minulého století rozvinul Selyeho koncepci stresorů. Skupinu fyzikálních a chemických stresorů doplnil skupinou psychosociálních. Mezi **stresory fyzikální a chemické** patří například teplo, chladno, infekce a šok. Jako **stresory psychosociální** chápe Levi všechny podněty, které jedinec považuje za ohrožující jeho život.

Stresory psychosociální nás provázejí v průběhu celého života, setkáváme se s nimi již v dětství. Patří sem všechny sociální konflikty a nedorozumění, frustrace, vysoké nároky kladené společností na jedince, nedostatek času, nezaměstnanost, válka. Za nejzávažnější psychosociální stresor bývá označována ztráta blízké osoby (Švingalová, 2000, s. 11-12).

Jako synonymum ke slovu stresor se používá zátěžový podnět (Míček, Zeman, 1997, s. 14).

Praško, Prašková (2001, s. 11) od sebe odlišují pojem stresor a stresová reakce. Stresor označuje vnější stresové události (například rozvod). Zatímco stresová reakce představuje reakci těla na stresor (poruchy spánku, sucho v ústech).

#### **2.1.6.6.2 Zdroje stresu v povolání učitele**

Výzkumy potvrzují, že 20 – 40 % učitelů musí ve své práci čelit stresorům a dostává se do stresu. „*Stres v těchto souvislostech chápeme systémově jako zvláštní případ zátěže, kdy kladené nároky přesahují, případně nedostatečně využívají pracovní kapacitu učitele.*“ (Paulík (Pracovní zátěž učitelů a jejich hodnocení vlastního zdraví) in Řehulka, 2004, s. 83).

Syndrom vyhoření se vyskytuje ve vysoké míře u učitelů především základních a středních škol a u speciálních pedagogů (Křivohlavý, 1998, s. 21).

V učitelské profesi bývá zdrojem stresu **časová náročnost**. Vyučovací hodiny trvají 45 minut, po kterých následují krátké přestávky, při nichž si učitel nemůže stihnout odpočinout od psychicky náročné práce. Navíc má často o přestávkách dozor na chodbách nebo pomáhá žákům. Bývá proto neustále v časové tísní. Učitelé mají také mnoho povinností mimo vyučovací hodinu (opravují testy, kontrolují domácí úkoly, stanovují konzultační hodiny pro rodiče žáků).

Dalším stresorem bývá **špatná komunikace mezi učiteli, chybějící podpora ze strany vedení školy, špatné finanční ohodnocení** a nemožnost profesního postupu. Ve třídách bývají často **problémoví žáci** nebo menšinoví žáci, což zvyšuje náročnost přípravy učitele (Hennig, Keller, 1996, s. 34).

Ve třídách bývá často **velký počet žáků**, což učiteli znesnadňuje individuální přístup. Učitel nemá možnost poznat jednotlivé žáky, vybudovat vzájemný vztah a věnovat každému z nich potřebnou pozornost. Důsledkem často bývá, že si učitelé vytvoří k žákům negativní vztah (Míček, Zeman, 1997, s. 65).

Obvyklým zdrojem stresu je také **nepřipravenost nových učitelů** na krizové situace. Studenti na vysokých školách získávají především znalosti z odborných předmětů. Absolventi vysokých škol proto bývají sice odborníky ve své aprobaci, nejsou však připraveni z hlediska pedagogicko-psychologického. Setkají-li se potom v praxi s problémy, nedokážou je řešit, stávají se bezmocnými. To může způsobovat frustraci (Hennig, Keller, 1996, s. 35).

Mezi další stresující faktor patří **negativní postoj společnosti k učitelské profesi**. Lidé často pokládají toto povolání za jedno z nejsnadnějších. Přehlížejí jeho negativa a vyzdvihují pouze pozitiva (například prázdniny, kratší pracovní doba). Zároveň kladou na učitele vysoké nároky. Vyžadují od něho, aby byl hlavním vychovatelem dětí, přestože nemá téměř žádné pravomoci (Hennig, Keller, 1996, s. 37).

Většina učitelů se domnívá, že učitelské povolání je veřejností hodnoceno spíše negativně. V roce 1993 byl dělán průzkum prestiže u 39 povolání, učitelé základních škol se umístili na sedmém místě. I v hodnocení obtížnosti povolání skončila učitelská profese na předních příčkách (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 177- 178).

Výzkumné šetření provedené ve školním roce 2001/2002 zjistilo další dva významné stresory učitelské profese. Prvním z nich jsou fyzikální činitelé, hlavně **hlučnost**. Druhým z nich je nutnost být **neustále přítomen v práci**. Učitelé si nemohou dovolit nebýt ve škole, mnohdy ani z důvodů zdravotních nebo osobních. Navíc často musí odpracovat přesčasové hodiny formou suplování za své kolegy (Řehulka, 2004, s. 125).

Rudow ve svém výzkumu zjistil, že jedním z nejvýznamnějších zdrojů stresu učitele jsou činnosti spojené s hodnocením žáků, **jejich zkoušení a klasifikace**.

Bluhme zjistil, že stresová zátěž učitelů se odlišuje podle pohlaví. Ženy učitelky, především ve věkovém rozmezí 40-50 let, zažívají větší stres než jejich mužští kolegové (Průcha, 2002, s. 230).

### 2.1.6.7 Obecný adaptační syndrom

Lidské tělo reaguje na stresor třífázovým adaptačním syndromem.

1. **Poplachová fáze** – tato reakce nastává v okamžiku, kdy se poprvé setkáváme se stresorem. V těle probíhají biochemické procesy, zatímco vnějšími symptomy jsou migréna, vysoká teplota, únava.
2. **Fáze rezistence** – v této fázi jsme vystavováni stresoru po delší dobu. Tělo se mu snaží odolávat, pokouší se dostat zpět do normálu.
3. **Stádium vyčerpání** – působí-li stres příliš dlouhou dobu a tělo není schopné se danému stresoru bránit, objeví se znovu reakce, které probíhaly v první fázi. Mohou se objevit různá onemocnění nebo dokonce nastat smrt (Míček, Zeman, 1997, s. 15).

### 2.1.6.8 Stres v průběhu života

V každé etapě života na jedince působí odlišné stresové faktory. Zaměřím se na období mládí a dospělosti a na střední věk. Tato dvě životní období se týkají problému syndromu vyhoření u učitelů.

**Období mládí a dospělosti** trvá od 18 do 40 let. Tato životní etapa je spojena se stresovými zážitky, jako je dokončení studií a počátek pracovní kariéry. Zdrojem stresu bývá také výběr celoživotního partnera, zakládání rodiny. I když bývá v tomto období jedinec díky svému mládí odolný vůči stresu, mohou se stresové události prožité v tomto věku projevit negativně v budoucím životě.

**Střední věk** probíhá v období mezi 40. a 65. rokem života. Toto období bývá považováno za jedno z nejrizikovějších z hlediska možnosti podlehnouti onemocněním ze stresu. V zaměstnání lidé pocítují větší odpovědnost a zároveň mají strach z nezaměstnanosti. Dalším zdrojem stresu bývají rodinné problémy (s dospívajícími dětmi, mezi manžely). V tomto období se také začínají projevovat všechny předchozí prohřešky proti zdravému životnímu stylu (alkohol, kouření, nedostatek pohybu, nevhodné stravování, přílišná míra stresu). Muži procházejí v tomto věku krizí středního věku a ženy klimakteriem (Melgosa, 1997, s. 96-105).

## 2.2 Syndrom vyhoření

### 2.2.1 Definice burnout syndromu

Rush (2004, s. 7) přirovnává syndrom vyhoření k zapálené svíčce: „*Pokud zapálíte oba konce svíčky, získáte tím dvakrát více světla. Svíčka však zároveň dvakrát rychleji vyhoří.*“

Křivohlavý (1998, s. 10-12) čerpal definice syndromu vyhoření od autorů Pines a Aronson. Několik z nich jsem vybrala.

*„Burnout je stav tělesného, citového a duševního vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“*

*„Burnout je doprovázen celým souborem příznaků. Patří mezi ně tělesné zhroucení, pocity bezmoci a beznaděje, ztráty iluzí, negativních postojů k práci, k lidem v zaměstnání i k životu jako celku. Ve své extrémní podobě burnout představuje hraniční bod. Dostane-li se člověk za něj, jeho schopnost zvládat požadavky, které prostředí na něj klade, je podstatně snížena.“*

*„Burnout je odpovědí organismu na situaci, která člověka uvádí do stresového stavu. Tato situace je přitom tak silná, že by se negativně dotkla každého člověka, který se do ní dostal.“*

*„Burnout postihuje lidi, kteří vstupují do zaměstnání s velkou mírou nadšení. Jsou vysoce motivováni. Očekávají, že jim jejich práce dá smysl jejich života.“*

*„Kořen burnout spočívá v naší existenciální potřebě věřit, že náš život je smysluplný, že věci, které děláme, jsou nějak užitečné, důležité. Burnout je tak často důsledkem selhání při hledání smyslu života.“*

*„Burnout může být na jedné straně mimořádně bolestivým a tíživým zážitkem. Na druhé straně však tam, kde se s ním moudře zachází, dá se burnout překonat. Může být předchůdcem důležitých životních změn, našeho osobního růstu a vývoje naší osobnosti.“*

Rush (2004, s. 51) definuje syndrom vyhoření těmito slovy: „*Vyhoření představuje druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.*“

Existuje mnoho definic syndromu vyhoření. Většina z nich má některé společné rysy.

1. Syndrom vyhoření je doprovázen negativními symptomy (například únava, deprese).
2. V definicích se klade větší důraz na psychické a behaviorální příznaky než na tělesné.
3. Syndrom vyhoření souvisí s vykonáváním určitého povolání.
4. Burnout se projevuje u osob jinak duševně zdravých.
5. Důsledkem zhoršené pracovní výkonnosti je syndrom vyhoření, nejsou to nižší pracovní kompetence a dovednosti (Křivohlavý, 1998, s. 50-51).

### 2.2.1.1 Rozdílnost pojmů syndrom vyhoření a stres

Burnout stejně jako stres řadíme mezi negativní emocionální zážitky. Syndrom vyhoření se týká lidí, kteří se velmi intenzivně věnují své práci a mají vysoko stanovené cíle. Zatímco stres může postihnout každého člověka. Syndrom vyhoření postihuje většinou pouze osoby pracující s lidmi, stres se může objevit u všech povolání. Je možné říci, že se stres často rozvíjí v burnout, není to však podmínkou (Křivohlavý, 1998, s. 52).

Vyhoření bývá způsobeno neustálým kontaktem pracovníka s dalšími lidmi. Projevuje se zhoršením vzájemného vztahu, vytvořením zaujatosti vyhořelého vůči klientovi, omezením práce na pouhé pokyny a organizační záležitosti a celkovým vyhýbáním se vzájemné spolupráci (Matoušek, Kroftová, 1998. s. 20).

Podle Rushe (2004, s. 7) syndrom vyhoření ohrožuje všechna povolání a všechny věkové kategorie. Nejvíce ohroženi jsou však především cílevědomí lidé, kteří se snaží dosáhnout úspěchu.

Lidé, kteří jsou vyhořelí, bývají sice fyzicky na své pracovní pozici, psychicky tam však chybí (Rush, 2004, s. 9).

#### 2.2.1.1.1 Druhy syndromu vyhoření

Někteří autoři od sebe odlišují pojmy burnout a copout. **Copout** znamená očividné selhání, útěk od odpovědnosti, zatímco při **burnout** syndromu jedinec podává vysoký výkon, který vede k následnému emocionálnímu a fyzickému vyčerpání.

Někteří odborníci rozlišují pojmy syndrom obnošení, syndrom vyhoření a syndrom podcenění. **Syndrom obnošení** se projevuje pocitem úplného vyčerpání, které je způsobeno dlouhodobým a stereotypním stresem. **Syndrom vyhoření** také vzniká při působení dlouhodobého stresu, zároveň však selžou obranné mechanismy jedince. **Syndrom podcenění** je způsobený pracovní činností, která je pro jedince nestimulující

a monotónní. Činnost pracovníka je nedostatečně autonomní a na nižší úrovni než jeho kvalifikace (Kebza, Šolcová, 2003, s. 14-15).

### 2.2.2 Příčiny vyhořelosti

Jednou z příčin syndromu vyhoření bývá workoholismus neboli neschopnost odpočívat.

Dalším faktorem, který způsobuje vyhoření je snaha udělat vše samostatně bez pomoci druhých. Důvodem často bývá touha po ocenění. Jedinci si o sobě myslí, že nemají žádné limity a mohou zvládnout vše sami. Zpočátku to tak může být, ale později se začne projevovat fyzická a duševní únava, protože každý člověk potřebuje odpočívat.

K syndromu vyhoření také vede přehnaná snaha pomáhat druhým. Při práci s lidmi bývají výsledky našeho snažení zřejmé až po delším časovém úseku. Lidé se mění velmi pomalu a dochází proto často k pocitům zklamání. Za pomalé změny nebo neúspěchy obviňujeme sami sebe.

Další příčinou vyhoření je stanovování si nereálných cílů. Jedinec může dospět k mylné domněnce, že nemá žádná omezení. Začne proto na sebe klást příliš mnoho úkolů, které se mu nepodaří plnit. Sníží se mu tím sebevědomí, začne se cítit jako ztroskotanec. Rozhodne se proto zvýšit svoji výkonnost, což povede k fyzickému, psychickému a emocionálnímu vyčerpání. Navíc cíle stejně nedosáhne. Je možné říci, že člověk potřebuje ke svému životu zažívat pocity úspěchu, protože ho motivují k dalším činnostem. Dávání si nereálných cílů je téměř jistá cesta k vyhoření.

Pracovní rutina bývá také zdrojem vyhoření. Jedinec přestává být kreativní, podvoluje se stereotypu a ztrácí motivaci. Řešením může být využít rutinu ke svému prospěchu. Při stereotypní práci můžeme relaxovat, zabývat se v mysli kreativními úkoly.

Tělesné zdraví má významný vliv na zvládání zátěže. Jsme-li fyzicky oslabení, snadněji podlehneme stresu.

Stresová jsou také povolání, kde pracovníci neustále slyší zápornou odpověď (například prodejci zboží). Vzniká nebezpečí, že jedinec začne vztahovat odmítání na svou osobu, místo na výrobek, který prodává. Zaměstnanci si také mohou vytvořit negativní vztah ke svým zákazníkům a své profesi (Rush, 2004, s. 20-29).

Na rozvoji stresu se také podílí soudobá společnost. Jedním ze znaků naší doby je rychlé tempo. Člověk má pocit, že se věnuje mnoha důležitým záležitostem a přitom vlastně nic nestíhá. Dalším znakem doby je soutěživost, potřeba vyhrávat a být úspěšný. Na každého člověka jsou kladeny vysoké nároky. Každý by měl být krásný, úspěšný



v práci, mít dostatek financí, šťastnou rodinu, zvládat spoustu aktivit. Všechny tyto znaky dnešní společnosti mohou vést k syndromu vyhoření.

Syndrom vyhoření také způsobuje přístup k práci. Je důležité oddělovat svůj osobní život od pracovního. Jedinci, kteří pracují a přemýšlejí nad profesními záležitostmi ve svém volném čase, nemají možnost si odpočinout. Ztrácejí proto mnoho sil a snadno vyhoří. Nadřízení by také měli své zaměstnance motivovat a umožnit jim seberealizovat se. Zaměstnanci by měli mít určitou odpovědnost, pole působnosti, možnost prohlubovat své znalosti pomocí kurzů (Hennig, Keller, 1996, s. 21).

### 2.2.2.1 Osobnost člověka a její vliv na vyhořelost

Jak bylo uvedeno výše, lidé reagují na stres odlišně podle typu své osobnosti. V následující kapitole jsou proto uvedeny typologie osobností z hlediska jejich sklonu k vyhoření. Je důležité si uvědomit, že posilováním pozitivních charakteristik můžeme předejít syndromu vyhoření.

#### 2.2.2.1.1 Typologie podle Matička

Lékař Ronald Grossarth-Matiček popsal čtyři typy lidí, kteří reagují odlišným způsobem na stres. První skupinu nazval **nedostatečně stimulovaní**. Jedinci patřící do této skupiny jsou zcela závislí na nějakém předmětu nebo osobě. Nepřítomnost nebo odmítání daného objektu jim způsobuje stres. Neustále se snaží navázat vztah s daným cílem a při následném neúspěchu cítí beznaděj a bezmocnost. Další charakteristikou této skupiny jedinců je snaha vyhýbat se sporům a uklidňovat neshody mezi ostatními lidmi. Ve svém jednání bývají iracionální. Mají sklony k depresím. Nemají však strach z chorob a nebývají úzkostliví.

Druhým typem jsou lidé **hypervzrušiví**. Ti jsou stejně jako jedinci z první skupiny závislí na nějakém objektu. Za své neštěstí však daný objekt viní a pociťují zcela odlišné pocity (zlost, agrese, rozrušení). Tito lidé mají podobné vlastnosti jako osoby typu A, kterými se zabývali M. Friedman a R. Rosenman.

Dalším typem osobnosti je **ambivalence**. Lidé patřící do této skupiny kolísají mezi prožíváním první a druhé skupiny. V jeden okamžik mají pocit, že nemohou být šťastni bez vytouženého objektu a cítí se bezmocně. V jiný moment cítí k danému objektu vztah a přičítají mu všechny své negativní pocity. Bylo zjištěno, že střídání pocitů je pro naše tělo méně škodlivé než jednostranné negativní pocity.

Oproti předchozím skupinám lidé patřící do skupiny **osobní autonomie** nejsou na nikom a na ničem závislí. Váží si svojí samostatnosti. Svým realistickým přístupem dokážou předcházet stresu (Míček, Zeman, 1997, s. 24-27).

#### 2.2.2.1.2 Fiedman, Roseman - „Typ A“, „Typ B“

Kardiologové Meyer Friedman a Ray Rosenman rozlišili dva typy osobnosti podle toho, zda mají vyšší nebo nižší sklon k infarktu. **Osobnost typu A** bývá náchylnější ke stresu a koronárním onemocněním. Typ A stále na něčem pracuje, nemá chvíli klidu. Tito jedinci bývají často netrpěliví. Nebývá neobvyklé, že nenechají druhé domluvit a snaží se jejich reakce urychlit. Do této skupiny patří cílevědomí lidé, kteří neustále usilují o to být lepšími. Často si stěžují, jsou soutěživí a plní energie. Při vystupování bývají nepřehlédnutelní – hlasitě mluví a smějí se, výrazně gestikulují. Jejich odpovědi jsou přímé a stručné (Melgosa, 1997, s. 66-67). Hennig a Keller (1996, s. 28-29) také vymezují osobnost typu A na základě její vysoké náchylnosti ke stresu. *„Lidé typu A jsou neustále vnitřně nuceni k tomu, aby byli aktivní a podávali výkony. Považují se za hodny života a lásky jen tehdy, když jsou činní. Uvolnit se, odpočívat a užívat života jim připadá extrémně těžké.“* Lidé typu A bývají ve své práci velmi úspěšní. Ostatní si jich proto váží, čímž je v jejich životním postoji ještě více podporují. Tito lidé často příznaky syndromu vyhoření přehlížejí, a proto u nich mívá syndrom vyhoření tragické důsledky.

Melgosa a Křivohlavý odlišně charakterizují **osobnost typu B**. Podle Melgosity (1997, s. 66-67) jsou lidé typu B mírní a uvolnění. Charakterizuje je klidné vystupování, schopnost naslouchat druhým. Nad odpověďmi vždy přemýšlejí, reagují zešíroka. Jsou to nesoutěživé typy lidí, kterým stačí jejich současná pozice v práci. Nebývají zvyklí stěžovat si. Někdy mají nedostatek energie na plnění svých povinností. Křivohlavý (1998, s. 80-81) hodnotí tuto skupinu lidí jako velmi výkonnou. Podle něj se lidé typu B kromě práce zvládají ještě věnovat rodině a zálibám. Ostatní lidé si jich váží pro jejich schopnost organizování času.

#### 2.2.2.1.3 Hennig, Keller: „re-aktivní“ a „pro-aktivní“ postoj

Hennig a Keller (1996, s. 23) rozdělují lidi do dvou skupin, na osobnosti s re-aktivním a pro-aktivním postojem. **Re-aktivní osobnosti** bývají méně odolní vůči stresu. Jsou to lidé, kteří se nechávají životem ovládat, místo aby jej sami řídili. Považují se za obětní beránky, nedokážou nést odpovědnost sami za sebe. Naopak **pro-aktivní lidé** cítí odpovědnost za svůj život, sami si ho utvářejí. Problémy pro ně nejsou překážkou, naopak je berou jako výzvu. Bývá pro ně typické zaměřování se na přítomnost a na budoucnost.

#### 2.2.2.1.4 Hennig, Keller: „sympatikotonici“ a „vagotonici“

Lidstvo můžeme také rozdělit na **sympatikotoniky** a **vagotoniky**. U sympatikotoniků probíhají přehnané reakce sympatického nervového systému nebo bývá sympatikum v trvalé pohotovosti. Oproti vagotonikům jsou více ohroženi stresem (Hennig, Keller, 1996, s. 33).

#### 2.2.2.1.5 C. G. Jung: „Lidé emocionálního typu“ a „Lidé myšlenkového typu“

Švýcarský psycholog a psychoterapeut Carl Gustav Jung rozdělil lidi do dvou skupin z hlediska emocionality. U **lidí emocionálního typu** dominují emoce nad myšlením. Tito lidé vše citově prožívají, záleží jim na osudu společnosti a ostatních lidí. Dokážou se vcítit do jejich potřeb a podporují je. Mají širokou sociální síť.

Naopak u **lidí myšlenkového typu** převládá rozum nad emocemi. Disponují výbornými rozumovými schopnostmi. Jsou schopni události posuzovat objektivně. Na druhou stranu lidé myšlenkového typu mají problémy komunikovat s druhými. Mají nedostatečnou schopnost empatie. Působí na své okolí, jakoby ani ostatní lidi nepotřebovali.

Oba typy osobností jsou ohroženi syndromem vyhoření. Lidé emocionálního typu často pracují v náročných profesích, ve kterých musí být v kontaktu s druhými lidmi. Jakmile se zcela oddají práci, hrozí jim vyhoření. Psycholožka Kardanová dokázala, že lidé myšlenkového typu často vyhoří, když nemohou dosáhnout cílů, které si vytyčili (Křivohlavý, 1998, s. 81-82).

#### 2.2.2.1.6 Aaron Antonovský: „salutogeneze“ a „nezdolnost“

Profesor Antonovský je zakladatelem studia salutogeneze, což je obor zabývající se zjišťováním vzniku zdraví. Antonovský se zaměřil na tři skutečnosti-**smysluplnost** versus nesmysluplnost činnosti, kterou člověk vykonává, **srozumitelnost** situace, ve které člověk žije v protikladu k nesrozumitelnosti a představu **zvládnutelnosti** problémů v protikladu k pocitu nezvládnutelnosti problémů, kterým musí člověk čelit. Výzkumy potvrdily, že lidé stojící na kladném konci těchto tří typů nezdolnosti jsou mnohem více odolní vůči syndromu vyhoření a bývají také fyzicky zdravější (Křivohlavý, 2008, s. 82-83).

#### 2.2.2.1.7 Hardiness-tvrdost a nepoddajnost (S. Maddi a S. Kobasová)

Psychologové S. Maddi a S. Kobasová se zabývali souvislostí mezi motivací lidí a jejich zdravotním stavem. Rozlišili dva typy lidí-nepoddajné (tvrdé) a poddajné (slabé) osobnosti. Nepoddajní jedinci se snaží v obtížných situacích bojovat, zatímco poddajné

osoby podléhají situaci. Nevěří, že by mohli něco ve svém životě změnit. Mnohými výzkumy bylo dokázáno, že tvrdí lidé dokážou lépe odolávat syndromu vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 86-87).

#### **2.2.2.1.8 David McClelland: zdravá a nezdravá orientace na dobrý výkon**

Americký psycholog D. McClelland se zabýval výkonností. Zjistil, že lidé, pro které není úspěch hlavním smyslem činností, bývají méně ohroženi syndromem vyhoření (Křivohlavý, 1998, s. 87).

#### **2.2.2.1.9 M. Czikzentmihalyi: zaujatost pro určitou věc**

Psycholog Czikzentmihalyi definoval typ člověka, který je plně zaujatý svým záměrem, kterému zcela propadne. Pojmenoval tuto vlastnost flow. Můžeme říci, že flow je protikladem k syndromu vyhoření. Czikzentmihalyi však zjistil, že jakmile zaujetí opadne, tito lidé patří mezi nejvíce ohrožené vyhořením (Křivohlavý, 1998, s. 87-88).

#### **2.2.2.1.10 Typologie Ayla Pines (monotónnost versus proměnlivost)**

Psycholožka Ayla Pines dokázala ve svých studiích, že lidé vyhledávající změny jsou více odolní vůči vyhoření než ti, kteří upřednostňují monotónnost. Jedinci, kteří žijí proměnlivým způsobem života, disponují obvykle větším množstvím dovedností a zájmů. Změny berou jako výzvu a dokážou se proto s nimi lépe vypořádat (Křivohlavý, 1998, s. 88).

#### **2.2.2.2 Povahové rysy přispívající k syndromu vyhoření**

Rush (2004, s. 35-38) definoval několik povahových rysů, které přispívají k vyhoření. Patří sem **pevná vůle a odhodlanost**, protože díky těmto vlastnostem se lidé tak snadno nevzdávají. Cestou za úspěchem často překročí svoje možnosti a poškodí si duševní a tělesné zdraví.

Dále sem patří **rozhodnost**. Tito lidé učiní rychlé rozhodnutí, které nemusí být správné a oni pak svoji ukvapenou volbu musí vyvážit tvrdou prací.

Dalším rizikovým povahovým rysem jsou **sklony k soběstačnosti**. Jedinci se snaží udělat všechno sami, aby nemuseli nikomu nic vysvětlovat. Nechtějí žádné návody, chtějí na vše přijít sami. Mají dobrý pocit z toho, že jsou plně soběstační. Na druhou stranu se musejí věnovat i maličkostem. Ztracený čas opět musí dohnat tvrdou prací.

Lidé ohrožení syndromem vyhoření mívají vysokou **sebedůvěru**. Věří bezmezně svým schopnostem, nepochybují o sobě. **Perfekcionismus** znamená, že se tito lidé snaží pracovat nad rámec svých povinností. Chtějí vždy podat lepší výkon než ostatní.

Syndrom vyhoření také ohrožuje jedince velmi **organizované**, kteří si plánují každou minutu svého života. Jsou si jistí nejen tím, čeho chtějí dosáhnout, ale také jakými způsoby toho docílí. Tito lidé se neradi podřizují, mají **odpor k pravidlům a řádům**. Potřebují mít volnost, aby mohli svobodně využít svoje schopnosti.

Výkonní jedinci mívají **optimistický pohled na věc**. Často proto zůstanou součástí projektu, který je už dávno ztracený. Dalšími charakteristikami jsou **cílevědomost** a schopnost jít si tvrdě za svým cílem. Často tím ztrácejí mnoho fyzické i duševní energie.

Burnout ohrožuje ve zvýšené míře **solitéry**, kteří neumějí pracovat v týmech. Spoléhají se jen sami na sebe. Věří, že nikdo nedokáže splnit daný úkol tak dobře jako oni. Často **riskují**, dokážou investovat čas a úsilí do nejistých cílů.

Někdy to bývají uvnitř **nejistí lidé**, kteří potřebují úspěch pro zvýšení sebevědomí. Stávají se na něm závislí. Potřebují mít vše ve svých rukou a nedokážou si představit, že by neuspěli. Vynaloží proto obrovské úsilí, aby tomu předešli.

### 2.2.3 Projevy vyhoření

Podle výzkumu z let 1992 a 1994 se syndrom vyhoření projevuje v duševní, citové, tělesné i sociální rovině.

Vyhořelí jedinci bývají skleslí, podráždění a nervózní. Mívají pocity zneuznání. Často se litují a věří, že ve svém životě nemohou nic změnit.

Vyhořelí lidé mívají problémy s koncentrací. Snaží se sami sebe chránit, proto utíkají před realitou do fiktivního světa. Nevěří si, chovají k sobě negativní postoj. Vyhořelí učitelé dokážou smýšlet o škole, žácích, rodičích pouze negativně. Nezajímají se o svoji práci.

Syndrom vyhoření má také negativní vliv na tělesné zdraví. Způsobuje například migrénu, poruchy spánku, hypertenzi, napětí ve svalech, zažívací, dýchací a srdeční potíže. Vyhořelí lidé mají nižší imunitu, unaví se i bez zjevné příčiny.

Syndrom vyhoření zhoršuje sociální vztahy. Konkrétně učitelé se snaží izolovat, vyhýbají se žákům, jejich rodičům i svým kolegům. Odbývají přípravy na vyučování. Profesní problémy si často přenášejí i do svého osobního života.

Hennig, Keller (1996, s. 17-18) uvádí, že podle statistik 15-20 % učitelů trpí syndromem vyhoření.

Rush (2004, s. 40-47) rozděluje příznaky vyhoření na vnější a vnitřní.

**Vnější příznaky** syndromu vyhoření jsou na první pohled znatelné.

Patří sem zvýšená aktivita, která však vede ke stejné nebo dokonce menší produktivitě. Jedinec se snaží zvýšením úsilí dohnat ztráty. To se mu většinou nedaří, a proto dochází k pocitům frustrace. Dalším symptomem je podrážděnost. Vyhořelým jedincům začnou vadit věci, kterých si dříve vůbec nevšíмали. Zlobí se na sebe, protože nejsou schopni pracovat tak jako doposud, na ostatní lidi, protože mají pocit, že zavinili jejich neúspěch a na samotnou práci, protože je příčinou jejich stresu. Vyhořelí lidé se neustále cítí fyzicky i psychicky unavení.

Posledním vnějším příznakem je neochota riskovat. Lidé nemají odvahu bojovat, protože přestali věřit sobě i svým schopnostem. Nejráději by se před celým světem skryli, aby nemuseli ničemu čelit.

**Vnitřní symptomy** vyhoření bývá na rozdíl od vnějších symptomů těžší identifikovat. Jedním z nich je ztráta odvahy. Dále sem patří ztráta víry ve své schopnosti. Vyhořelí jedinci si přestávají stanovovat cíle, protože nevěří v žádný úspěch. Ztrácejí jakoukoliv motivaci k činnosti, chybí jim smysl života. Dalším projevem bývá ztráta objektivnosti při rozhodování. Lidé se rozhodují na základě svých pocitů, proto jsou často jejich rozhodnutí nesprávná. S tím souvisí skutečnost, že svá přesvědčení často mění stejně jako své emoce. Vyhořelí lidé se cítí emočně vyčerpaní. Nemají dostatek energie na to, aby se vypořádali s každodenními těžkostmi. Řešení vidí v izolaci od ostatních, v útěku od problémů. Posledním vnitřním příznakem vyhoření podle Rushe jsou negativní myšlenky. Lidé nejsou schopni nalézt na dané situaci nic pozitivního, nejsou schopni odrazit se ode dna. Nedokážou vidět ve své situaci žádnou naději.

Křivohlavý (1998, s. 51) rozděluje příznaky syndromu vyhoření na objektivní a subjektivní. **Objektivní příznaky** jsou zřetelné pro lidi, se kterými vyhořelí jedinci pracují (například kolegy, zákazníky, žáky). Patří sem snížená pracovní výkonnost.

Mezi **subjektivní příznaky** Křivohlavý řadí únavu, sebepodceňování, problémy s koncentrací, náchylnost k podráždění a negativismus.

## 2.2.4 Důsledky vyhoření

*„Lidé, kterým smysl života nechybí, uvádějí věci do pohybu. Ti, kteří ho postrádají, jim dávají volný průběh. Lidé se smyslem života jsou ochotni čelit jakékoli nepřízni osudu. Jediní bez životního smyslu nejsou ochotni vyzkoušet nic, protože se nepřízně bojí.“* Těmito slovy Rush definuje jeden z důsledků syndromu vyhoření, ztrátu smyslu života.

Vyhořelí lidé často brali jako jediný smysl svého života práci. Věnovali jí všechny svůj čas, energii. Žili jen pro ni. Na konci často svou práci nenávidí, protože nesplnila jejich očekávání.

Dalším podstatným důsledkem je negativní vnímání sebe sama. Sebevědomí má mnohem větší vliv na náš život, než si uvědomujeme. To, jak se vnímáme, rozhoduje o tom, jak se chováme a jak nás vnímá naše okolí. Vyhořelí lidé se považují za ztroskotance, kteří selhali, a proto nemohou být žádným způsobem prospěšní.

Jedinci se syndromem vyhoření mají pocit, že jsou na světě úplně sami, že nemají žádné přátele ani rodinu. Často tomu tak bývá, protože se ode všech izolují. Jejich jedinou touhou je utéct před vším do svého imaginárního světa.

K samotárství u vyhořelých lidí přispívají jejich negativní pocity. Cítí se zahořklí a plní zášti k sobě i ke svému okolí. Ze svého neúspěchu obviňují sebe i své blízké. Bývají často zlí a nenávistní. Často jsou slepí k pravým důvodům svého neúspěchu, vyžívají se v sebelítosti. Svým chováním odrazují své blízké od jejich pomoci.

Posledním důsledkem podle Rushe jsou pocity beznaděje „*Zatímco kdysi věřili, že nic není nemožné, nyní jsou přesvědčeni, že nic není možné.*“ Dokonce si vnitřně přejí, aby to byla pravda. Když se o něco pokusí, může to skončit neúspěchem. Vyhořelí lidé mívají strach, že by další prohru nemuseli unést (Rush, 2004, s. 48-57).

## 2.2.5 Vývoj syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření je dlouhodobý proces, který se skládá z několika etap. Autoři se liší v popisu jednotlivých fází.

Hennig a Keller (1996, s. 17) proces vyhoření rozdělují do pěti etap.

1. **fáze nadšení** – Učitel je plný ideálů, veškerý svůj čas a úsilí věnuje práci.
2. **fáze stagnace** – Učitel se dostává do konfliktu s realitou, nedaří se mu plnit očekávání. Začínají mu vadit vysoké nároky, které jsou na něj kladeny.
3. **fáze frustrace** – Učitelův vztah k žákům se zhoršuje. Cítí se zklamaný.
4. **fáze apatie** – Učitel má k žákům negativní vztah. V práci dělá jen to, co musí.
5. **syndrom vyhoření** – Učitel je zcela vyčerpán.

Hans Selye rozlišoval tři fáze syndromu vyhoření.

1. V první fázi začíná působit stresor.
2. Ve druhé fázi dochází ke zvyšování obranyschopnosti organismu.

3. Třetí fáze znamená selhání obranných mechanismů a počátek syndromu burnout (Křivohlavý, 1998, s. 60).

Někteří autoři jako například Maslach, Karaman, Burische nebo Laengle se shodují na čtyřčlenném modulu syndromu vyhoření. Pro ilustraci popíšu model vytvořený Christinou Maslach.

1. fáze – nadšení a zároveň přetěžování
2. fáze – duševní a tělesné vyčerpání
3. fáze – napadání druhých lidí jako obrana před dalším vyčerpáním
4. fáze – úplné vyčerpání, negativismus, ztráta zájmu o všechno a o všechny (Kebza, Šolcová, 2003, s. 13).

Existují také složitější modely členění procesu burnout. Autorem osmifázového členění je například Alfred Laengle. John W. James vytvořil dokonce proces skládající se z dvanácti fází.

Leiter a Maslach popsali tři charakteristiky burnout. První fází syndromu je emocionální vyčerpání, které je způsobené příliš vysokými nároky. Vyčerpanost vede ke druhé fázi, depersonalizaci a izolaci od ostatních. Posledním faktorem je snížení pracovního výkonu, protože práce pro vyhořelého jedince ztrácí smysl (Křivohlavý, 1998, s. 62-63).

Alfried Laengle se zabýval hlouběji syndromem vyhoření a vytvořil třífázový proces burnout.

1. **fáze nadšení** – Jedinec je plný zaujetí, ve své práci vidí smysluplnost.
2. **fáze vedlejšího zájmu** – Motivací přestává být práce samotná, ale prostředky, které za ni získá (například finanční ohodnocení). Jedinec se stále práci věnuje, ale přestává se z ní radovat.
3. **fáze popela** – Jedinec přestává respektovat sám sebe i druhé. Život pro něj ztrácí smysl (Křivohlavý, 1998, s. 64-66).



## 2.3 Učitel

### 2.3.1.1 Definice

*„Jako učitel se označuje osoba, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikovaná a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřená“* (Vorlíček, 2000, s. 118).

Pedagogický slovník definuje učitele těmito slovy *„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* Učitel musí mít pro vykonávání svého povolání potřebné vzdělání (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

Pro učitele se také používá označení pedagogický pracovník. Tento termín má však mnohem širší využití. Používá se pro profese, které jsou zaměřené na výchovu nebo vzdělávání jedinců. Patří sem tedy například ředitel školy, vychovatel, trenér (Kratochvíl, Solfronk, Urbánek, 2005, s. 57).

Učitelem se stává člověk z různých důvodů. Může jimi být láska k dětem, chuť pomáhat druhým, následování pozitivního vzoru svého učitele nebo naopak snaha být lepším učitelem, než byl ten náš. Pohnutky, které jedince vedou k učitelskému povolání, mohou být také negativní, například nízké sebevědomí a snaha zvednout si ho na úkor slabších dětí (Čáp, 1983, s. 305).

Dříve bylo považováno za hlavní náplň učitelské profese předávání znalostí dětem, kdy učitel byl pro ně jediným zdrojem informací. V současné době má učitel více povinností. Vede a posuzuje vyučovací proces, spolupracuje s žáky a jejich rodiči, spolupodílí se na vytváření klimatu třídy, udržuje kontakt s ostatními učiteli (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261).

### 2.3.1.2 Požadavky kladené na učitele

Na učitele bývá kladeno mnoho požadavků.

1. Vzdělávat žáky.
2. Vychovávat žáky, utvářet jejich postoje a názory.
3. Poznat jednotlivé žáky (upravit výchovné metody podle jejich potřeb), vytvořit si pozitivní vztah ke třídě.
4. Mít potřebné znalosti z daného oboru a neustále je rozvíjet.
5. Ovládat pedagogické a psychologické dovednosti a stále se sebevzdělávat.

6. Být pro žáky pozitivním vzorem.

7. Organizovat různé akce pro žáky i veřejnost (Čáp, 1983, s. 304).

Již Jan Amos Komenský ve své práci *Analytická didaktika* shrnul, co všechno by měl učitel umět. „*Od učitele se požaduje schopnost učití (docctivitas), aby uměl, mohl a chtěl vyučovati, tj. předně aby sám znal to, čemu má jiné učití, neboť nikdo nemůže vyučovati tomu, co sám málo zná; za druhé aby také dovedl jiné vyučovati tomu, co sám zná, tj. aby byl didaktikem a dovedl míti trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti atd.; konečně aby tomu, co zná a co dovede, také chtěl vyučovati, tj. aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světlu, kterému se těší sám.*“ S tímto názorem se ztotožňovali další pedagogové, jako například Diesterwe nebo Ušinskij (Vorlíček, 2000, s. 123).

Za nejdůležitější a nejnáročnější úlohu učitele bývá považována výchovná činnost. V současnosti však často ustupuje do pozadí. Učitelé se zaměřují především na vyučování znalostí. Mnoho času také musí věnovat administrativním činnostem, proto na výchovu nezbývá mnoho času, což bývá často učitelům vytýkáno (Čáp, 1983, s. 304).

### 2.3.1.3 Typologie osobnosti učitele

Podmínkou úspěšného učitele je schopnost sebereflexe. Každý učitel by měl proto vědět, jakým je typem učitele a zvolit nejvhodnější typ pedagogické interakce s žáky (Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2008, s. 33).

Učitelé se mohou rozlišovat z hlediska typologie osobnosti učitele a typologie pedagogického působení (Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2008, s. 33).

Učitelská profese je náročná, učitel musí zvládnout velké množství úkolů. Musí být odborníkem ve svém oboru a zároveň umět pracovat s lidmi. Většinou u učitelů převažuje jedna z těchto dovedností. Z toho vychází základní dělení učitelů na logotropy a paidotropy vytvořené Ch. Caselmannem, (Čáp, 1983, s. 305).

**Logotrop** je učitel, který se soustředí především na svůj obor a snaží se pro něj zaujmout žáky. Tento typ učitele mívá někdy problémy s kázní a vytvořením vzájemného vztahu učitel-žák (Čáp, 1983, s. 305). Logotrop může být orientován **filozoficky** (působí na žáky především výchovně svým pevným světovým názorem) nebo **vědecky** (v hodinách se soustředí na výuku teoretické látky, považuje se za odborníka v oboru). Logotrop může být **autoritativní** (vede hodinu direktivně a představuje pro žáky vědeckou autoritu) nebo **sociální** typ (výuku pouze organizuje a nechává žákům více volnosti) (Hladílek, 2002, s. 67).

**Paidotrop** se soustředí více na žáky než na svůj obor. To může vést ke snižování nároků na výuku a také k přehnané laskavosti a promíjení závažných prohřešků (Čáp, 1983, s. 305). Paidotrop může být zaměřen **individuálně psychologicky** (zaměřuje se na osobnosti konkrétních žáků, snaží se vytvořit si k nim citový vztah, tento přístup je typický pro ženy učitelky) nebo **obecně psychologicky**, kdy se soustředí na problematiku všech žáků ve třídě a jeho vztah k nim je spíše racionální. Paidotrop může být stejně jako logotrop **sociálně** nebo **autoritativně** zaměřený (Hladílek, 2002, s. 67).

W. O. Döring vytvořil rozdílnou typologii učitelovy osobnosti. Učitele rozděluje na **náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a politický typ**. Tyto typy učitelů dále dělí podle charakteristického znaku, převládající vlastnosti a orientace učitele a podle vztahu žáků k učiteli (Hladílek, 2002, s. 66).

E. Luka rozděluje učitele do dvou kategorií, na **reproduktivní a produktivní**. Tyto dva typy dále dělí na bezprostřední a reflexivní (Kratochvíl, Solfronk, Urbánek, 2005, s. 74).

Zbigniew Zaborowski rozděluje učitele do čtyř skupin podle způsobu jejich práce s žáky.

**Prísne autokratický učitel** žáky neustále kontroluje, nedává jim téměř žádný prostor pro samostatnost. Výuka je založena především na množství trestů.

**Pracovně autokratický učitel** dominuje ve vyučovací hodině. Neustále organizuje práci žáků.

**Liberální učitel** nemá stanovené jasné cíle, žákům při výuce nepomáhá a nespolupracuje s nimi. Nezáleží mu na tom, jak se žáci látku naučí.

**Demokratický typ učitele** má zájem o žáky, je jim oporou. Dokáže vyvážit množství odměn a trestů (Horák, Kratochvíl, Pařízek, 2008, s. 33).

### 2.3.1.4 Vlastnosti ideálního učitele

Důležitou vlastností učitele je **pedagogický takt**. Je to forma zpětné vazby, kdy si učitel všímá průběžně chování žáků a celé třídy. V případě jakékoliv změny dokáže situaci okamžitě zhodnotit a jednat. Učitel, který má pedagogický takt, přizpůsobuje učební techniky momentální situaci (například jsou-li žáci unavení, změni činnost).

Další důležitou vlastností je **umění jednat s lidmi**. Učitel musí komunikovat s žáky obou pohlaví a různého věku, jejich rodiči, svými kolegy. Učitel by měl mít také **organizační schopnosti**. Součástí jeho práce je motivovat žáky, přidělovat jim úkoly, kontrolovat jejich plnění, hodnotit je.

Učitel musí být také **inteligentní**, to znamená zvládnout konkrétní obor na vysokoškolské úrovni, ale také dokázat řešit specifické úkoly, které mohou nastat při vyučování. Za důležité se také považují **senzomotorické a estetické předpoklady**. Učitel by měl být schopen nakreslit různá schémata, tabulky a grafy na tabuli. Nezbytná je také péče o zevnějšek a umění esteticky upravit prostředí třídy i celé školy.

Neméně důležitým předpokladem pro práci učitele je **odolnost vůči zátěži**. Práce pedagoga je zaměřená na kontakt s ostatními lidmi. Učitel musí po většinu času plnit požadavky jiných, což bývá velmi náročné. Navíc musí čelit stresovým situacím i v osobním životě, což se může negativně projevovat v jeho vztahu k žákům.

Učitel by měl být **flexibilní**, schopný reagovat na neustálé změny, jak ve svém oboru, tak ve třídě. (Učitel si například musí všimnout, že se žák zlepšil a ocenit to).

*„Souhrnně můžeme říci, že práce učitele – zejména účinnost jeho výchovného působení – značně závisí na jeho vztazích k lidem (včetně příslušných motivů, návyků a dovedností), na jeho intelektu, odolnosti a charakteru, na jeho sebepoznání a sebekontrolu“ (Čáp, 1983, s. 306-308).*

Horák, Kratochvíl, Pařízek (2008, s. 36-38) shodně s Čápem považují za důležité pro práci učitele všeobecný přehled, flexibilitu a upravenost vzhledu. Tuto trojici charakteristik doplňují několika dalšími.

Dobrý učitel by měl mít **pozitivní vztah k dětem a mladým lidem**. Ve vztahu k nim by měl být přirozený, komunikativní a vést je ke spolupráci.

Důležitý je také **optimistický, otevřený a asertivní přístup**. Učitel by měl být **sebejistý** a měl by být schopen **sebereflexe**. Neměl by také zapomínat na skutečnost, že představuje **pro žáky vzor**.

Další podstatnou vlastností je **důslednost**. Důsledný učitel plní svoje povinnosti, zadává žákům úkoly a kontroluje jejich plnění. Při komunikaci s žáky se vyjadřuje **jasně a stručně**. Je **trpělivý**.

Neméně důležitou vlastností učitele je **smysl pro humor**, ten může mnohé situace odlehčit a pomoci je vyřešit.

Hladík (2002, s. 66) doplňuje vlastnosti úspěšného učitele o **tvořivost a kreativitu**, vyhýbání se šablonovitosti a napodobování. Za další důležité vlastnosti považuje **zásadovost a morálnost**. Učitel musí být **objektivní a spravedlivý** v přístupu ke všem žákům. Důležitý je také **pedagogický optimismus**, to znamená mít důvěru v sebe, možnosti výchovy, možnosti žáků a jejich schopnosti.

## 2.4 Adaptace

Slovo adaptace pochází z latiny. Znamená „*schopný, způsobilý, přiměřený daným požadavkům*. Hlubší význam slova adaptovaný je – být „*dobře připraven k tomu, co mě čeká*““. Na rozdíl od copingu bývá zátěž při adaptačním procesu zvládnutelná (Křivohlavý, 1994, s. 41).

„*Adaptace je obecně proces přizpůsobení se něčemu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 11).

## 2.5 Obranné reakce

Většina lidí se chová v náročné životní situaci odlišným způsobem a využívá jiných technik pro zvládání zátěže (Čáp, 1983, s. 96).

Mezi základní způsoby vyrovnávání se se zátěží patří útok a únik. Tyto techniky máme v sobě zakódované po předcích. Cílem je zachovat si duševní klid a vyrovnanost (Vágnerová, 2004, s. 56). Podle Čápa (1983, s. 97) jsou tyto dvě původní techniky vlivem tlaku společnosti z našeho chování již od dětství odstraňovány (agrese je považována za nekázeň, únik za zbabělost). Místo nich používáme jejich transformace.

### 2.5.1 Útok

Útok patří mezi aktivní obrannou reakci, kdy se jedinec snaží bojovat s danou překážkou. Agresi je možné směřovat na náhradní objekt nebo dokonce na sebe (obviňování sebe sama, pokus o sebevraždu). Sklon k agresivitě bývá hereditární, může se také rozvíjet pomocí učení. Agrese nemusí být pouze negativní. Pozitivní formou agrese je asertivita (Vágnerová, 2004, s. 56).

Společnost akceptuje uvolňování agrese například formou výhrůžek, nadávek, ironie. Přípustné je také vybíjení agrese ve sportu, četbou, sledováním filmů. Agrese může být někdy vyjádřena vynucováním si pozornosti a přílišným soustředěním na sebe sama. Projevuje se například hlasitou řečí, smíchem, přehnanou touhou po obdivu (Čáp, 1983, s. 97).

## 2.5.2 Únik

Únik je protikladem k útoku. Znamená útek ze situace, která se nám zdá neřešitelnou. Tato technika může být realizována skutečným útekem nebo zřikáním se odpovědnosti (Vágnerová, 2004, s. 56-57).

Podle Čápa (1983, s. 99) můžeme utíkat do fiktivního světa pomocí četby, filmů, alkoholu nebo jiných drog. Další formou úniku je izolování se od ostatních nebo útek do nemoci.

## 2.5.3 Coping (zvládání zátěže)

*„Jde o vědomé adaptování se na stresor.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 314 -315).

Termín *koupink* je českou verzí anglického slova *coping*. Znamená *„zvládat nadlimitní zátěž.“* V anglickém jazyce se používá ve významu *„umět si poradit a vypořádat se s mimořádně obtížnou, téměř nezvládnutelnou situací, stačit na neobvykle těžký úkol“* (Křivohlavý, 1994, s. 42).

*„Zvládání neboli coping definují autoři Folkmanová a Lazarus jako behaviorální, kognitivní nebo sociální odpovědi, které můžeme pozorovat a registrovat u osob, které se snaží regulovat (tedy omezovat, minimalizovat, překonávat) vnitřní nebo vnější tlaky či napětí vznikající při transakci mezi osobou a prostředím“* (Řehulka, Řehulková, 2004, s. 232).

Vágnerová (2004, s. 57-58) definuje coping jako *„vědomé vyrovnávání se zátěžovými situacemi“*. Při copingu si jedinec vybírá určitou strategii řešení. Svůj výběr podřizuje konkrétní situaci a svým možnostem. Řešení zátěže může být dvojího druhu.

**Coping zaměřený na řešení problému** znamená, že jedinec věří ve vyřešení zátěžové situace. Patří sem například hledání pomoci.

Naopak **coping zaměřený na udržení přijatelné subjektivní pohody** je založený na ztrátě víry v možnost úspěchu. Cílem je smířit se s danou situací - nalézt náhradní řešení nebo změnit postoj. Smířit se s neřešitelným problémem může být pozitivním krokem. Vyrovnání se s neúspěchem nám může pomoci nalézt jiný smysl života. Zvláštním typem je **sebeznevýhodňující strategie**. V rámci této techniky předem vyloučíme možnost úspěchu, vzdáme se řešení a tím se vyhneme případnému neúspěchu. Výsledkem je přehnaná odevzdanost, nižší úsilí i větší možnost neúspěchu, protože se s ním již dopředu smíříme. Tento typ chování patří do syndromu naučené bezmocnosti.

Výběr techniky závisí na vrozených dispozicích a na naší zkušenosti s danou technikou. Většinou lidé používají obě strategie.

Jednotlivé techniky mohou být vzájemně kombinovány (Čáp, 1983, s. 100-101).

### 2.5.3.1 Obranné reakce neuvědomované

Vágnerová (2004, s. 58) uvádí, že obranné reakce, které si zcela neuvědomujeme, se mohou rozdělit podle rozsahu zkreslenosti a následného přístupu jedince a podle účinnosti. Andrews a jeho kolegové je rozlišili na zralé obranné reakce (sem patří například sublimace, humor, předjímání, zaměření na budoucnost) a na nezralé (projekce, izolace, popření, racionalizace, somatizace a podobně).

Čáp (1983, s. 99) rozděluje techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi podle jejich vztahu k agresi nebo úniku. Do agresivních technik podle něj patří projekce, identifikace, kompenzace, sublimace a racionalizace.

#### Projekce

Projekce znamená „*promítání něčeho navenek, nejčastěji do druhých osob*“. Jedinec připisuje vlastní názory a především chyby někomu nebo něčemu jinému.

#### Racionalizace

Je to snaha najít racionální vysvětlení, které by vypovídalo v náš prospěch (například ze svého neúspěchu viníme svého nadřízeného). Racionalizace může mít podobu **kyselých hroznů**, kdy se snažíme snížit hodnotu cíle, kterého nemůžeme dosáhnout. Další formou racionalizace je **sladký citrón**. Tato technika znamená, že i navzdory nespokojenosti si namlouváme, že nám daná situace vyhovuje anebo že ostatní lidé jsou ještě v obtížnější situaci. Při racionalizaci bývá často skutečnost překrucována (Čáp, 1983, s. 98).

#### Identifikace

Jedinec se ztotožní s nějakou osobou nebo skupinou a přisuzuje si její vlastnosti a úspěchy. Pomocí této strategie si lidé, kteří nenašli svoji vlastní identitu, zvyšují sebevědomí, ztrácejí pocity nesmělosti a méněcennosti. Identifikuje-li se jedinec s daným objektem příliš, stává se pouze jeho kopií a znemožňuje tím rozvíjení své osobnosti.

#### Sublimace

Sublimace spočívá ve změně nedostupného cíle snažení na jeho přijatelnou a společensky vhodnou formu (například potlačovaná sexuální touha je přenesena do umění).

### **Substituce (Kompenzace)**

Jedinec nahradí cíl snažení, kterého nemůže dosáhnout, jiným cílem. Tato metoda pocity frustrace neodstraní, ale sníží je. Nový záměr nemusí být vhodný, může být pouze pro jedince dostupný - například hromadění majetku (Vágnerová, 2004, s. 59).

Podle Čápa (1983, s. 99) do forem úniku patří následující techniky.

#### **Popření**

Tato strategie spočívá v tom, že jedinec popře skutečnost, která by mu nějakým způsobem mohla ublížit - například si nepřipustí, že jemu blízká osoba zemřela (Vágnerová, 2004, s. 59).

#### **Regrese**

Je to forma úniku na nižší úroveň chování. Obvykle spočívá v odmítnutí samostatnosti a přenesení odpovědnosti na někoho jiného. Tato technika může přinést rychlou úlevu, při dlouhodobém používání této strategie by však mohlo dojít ke zhoršení sociálních vztahů a ustrnutí vývoje osobnosti (Vágnerová, 2004, s. 59). Příkladem této techniky je návrat k pubertální zábavě (Čáp, 1983, s. 100).

#### **Potlačení a vytěsnění**

Jedinec se snaží vytěsnit ze svého vědomí nepříjemné myšlenky (například vzpomínky na šikanu v dětství). Vytěsňené zážitky se jedinci vrací, avšak v mírnější podobě, ve které ho už nemohou tolik zranit (Vágnerová, 2004, s. 58). Čáp (1983, s. 100) se v definici potlačení s Vágnerovou rozchází. Podle něj pomocí této techniky jedinec potlačuje přání, která nejsou v souladu s jeho svědomím nebo společenskými normami.

#### **Fixace**

Čáp (1983, s. 100) tuto strategii definuje jako „*nepřiměřené ustrnutí na objektu nebo způsobu uspokojování potřeby, ačkoli by byla přiměřená změna. Člověk si může zafixovat celkový způsob chování k druhé osobě (např. učitel k neukázněným žákům) a setrvat v něm i tehdy, když se druzí změnili nebo když na jejich místo přišli jiní s odlišnými vlastnostmi.*“

#### **Opačné reagování**

Při této technice jedinec potlačí nevhodné chování a zároveň se z něj stane jeho odpůrce (například bývalý alkoholik se stane propagátorem abstinence).



Vágnerová (2004, s. 60) navíc zmiňuje techniku fantazie a rezignace.

### **Fantazie**

Člověk si vymyslí lepší skutečnost, aby se vyhnul té traumatizující. Příkladem je pseudologia phantastica neboli báživá lhavost, kdy si dítě vymýšlí příběhy, aby jimi nahradil nepříjemnou realitu.

### **Rezignace**

Tato technika vychází z předpokladu, že *„kdo nic neočekává, nemůže být zklamán.“* Bývá využívána především při dlouhodobém působení zátěže. Jedinec se dopředu vzdává, protože nevěří ve svůj úspěch. Projevuje se pasivně a apaticky.

## 2.6 Prevence vzniku syndromu vyhoření

Lidé se vypořádávají se stresem různými způsoby. Psychologický slovník rozlišuje adaptivní (úspěšné) a neadaptivní (neúspěšné) zvládání stresu. Mezi neúspěšné metody zvládání stresu patří tzv. **ruminační strategie**, kdy se jedinec ve své mysli zaobírá svými problémy a lituje se. Schovává se takto před realitou, aniž by se pokusil hledat řešení svých problémů. Jedinec si také může zvolit tzv. **vyhýbavou strategii**. To znamená, že vyhledává adrenalinové aktivity-např. gamblerství, agrese vůči druhým. Cílem je vyhnout se negativním myšlenkám (Hartl, Hartlová, 2000, s. 709).

Naopak **strategie behaviorální**, stejně jako kognitivní a rozptylující patří mezi techniky úspěšného zvládání stresu. Je založená na prostředcích, které zmírňují důsledky stresu. Patří sem relaxační a meditační techniky, pohyb, mírné pití alkoholu, vyvážená strava. **Strategie kognitivní** spočívá v přehodnocení situace, změně priorit a vytěsnění stresoru z mysli. Poslední je **strategie rozptylující**. Jedinec se věnuje příjemným aktivitám, které mu umožňují na tíživou situaci zapomenout, dodávají mu pocit úspěchu a zvyšují jeho sebevědomí (Hartl, Hartlová, 2000, s. 709).

Praško a Prašková (2001, s. 64) definují pouze tři různé reakce na stresové situace. Prvním je **defenzivní přístup**. Lidé ve svém podvědomí skutečnost překrucují a doufají, že se nějak sama vyřeší nebo ji zcela popírají. Problém se tímto přístupem neřeší, naopak se stává ještě horším. Druhým přístupem je **únik k náhražkovým činnostem** - například ke kouření, pití alkoholu, přejídání se, workoholismu. Tento přístup také stres nezmenšuje, pouze omlouvá nepříjemné chování. Třetím východiskem je **snaha řešit náročnou situaci**. To je možné udělat několika způsoby. Buď se pokusíme svou situaci změnit (například odejdeme z náročného zaměstnání, začneme cvičit, najdeme si přátele) nebo se na ni pokusíme nahlížet z různých úhlů pohledu. Třetí možností je naučit se dovednosti, které nám pomohou stresové situace zvládat (např. asertivitu, relaxaci, meditaci, plánování času).

Na následujících stránkách jsou popsány některé dovednosti, metody a techniky, které jsou užitečnými pomocníky nejen při předcházení syndromu vyhoření, ale i při boji se stresem. Strategie jsem z hlediska přehlednosti rozdělila podle Henniga a Kellera do čtyř oblastí: tělesné zdraví, duševní zdraví, životní postoj a pracovní oblast.

## **2.7 Tělesné zdraví**

### **2.7.1 Pohyb**

Pravidelný tělesný pohyb významným způsobem pomáhá odstraňovat stres. Má pozitivní vliv na naše tělesné i duševní zdraví.

Pohyb zlepšuje činnost srdce a krevního oběhu, snižuje hladinu cholesterolu v krvi, reguluje vysoký krevní tlak, pomáhá předcházet nadváze, posiluje imunitní systém, zlepšuje dýchání, působí na tělesnou kondici, umožňuje vytváření hormonů endorfinů, které pozitivně ovlivňují naši psychiku (Hennig, Keller, 1996, s. 81).

Cvičení je také zdrojem dobré nálady a pocitů duševní pohody, dokáže odstranit negativní emoce a napětí z celého těla. Zlepšuje také naše mentální schopnosti a sebehodnocení.

Aby měla fyzická aktivita pozitivní vliv na naše zdraví, musíme dodržovat několik zásad: Cvičit bychom měli pravidelně – nejlépe jednou denně nebo alespoň čtyřikrát týdně. Aktivita by měla trvat minimálně 20 minut, neměla by být jednostranně zaměřená. Pohyb by měl být dostatečně intenzivní. Musíme však brát ohled na svůj momentální zdravotní stav. Mezi vhodné aktivity mimo jiné patří chůze, běh, plavání, jízda na kole a běh na lyžích (Melgosa, 1997, s. 111-112).

#### **2.7.1.1 Uvolňovací cvičení**

Ke zmírnění stresu jsou vhodné uvolňovací cviky. Můžeme je provádět nejen po cvičeních vytrvalostních a silových, ale i po jakékoli náročné fyzické a duševní aktivitě. Je možné je cvičit ráno po probuzení jako rozcvičku nebo se pomocí nich uklidnit večer před usnutím. Uvolňovací cvičení nám totiž pomáhají uvolnit se, ale zároveň nám dodávají energii.

V příloze č. 4 uvádím několik cviků, které vycházejí z tradiční čínské gymnastiky. Cvičení této sestavy by mělo trvat zhruba 15-20 minut. Jejím cílem je uvolnit svalstvo, klouby a harmonizovat dýchání a psychiku. Při cvičení je důležité, abychom jednotlivé cviky prováděli plynule, bez prudkých pohybů. Vždy je nutné respektovat své zdravotní možnosti. Tuto sestavu si může každý přizpůsobit vlastním potřebám (Praško, Prašková, 2001, s. 133).

## 2.7.2 Strava

Na náš duševní a fyzický stav má vliv způsob našeho stravování. Měli bychom proto dodržovat několik doporučení. Jíst bychom měli pravidelně a pomalu. Každé sousto bychom si měli vychutnat a vždy ho pořádně rozžvýkat. Není vhodné jíst mezi jednotlivými jídly během dne. Strava by měla být střídavá, měla by obsahovat minimum tuků, cukrů, soli a koření. Naopak bychom měli konzumovat více ovoce, zeleniny a celozrnných výrobků, které jsou cenným zdrojem vlákniny, vitamínů a minerálů. Důležité jsou vitamíny skupiny B, které zlepšují duševní činnost a pozitivně působí na náš nervový systém. Úspěšný v boji proti stresu je také vitamín C. Naopak bychom měli omezit požívání kávy, černého čaje, alkoholu a kouření cigaret, protože způsobují nárůst stresu a vyšší riziko syndromu vyhoření (Melgosa, 1997, s. 115-116).

Nadváha může způsobovat chronická onemocnění (např. diabetes, hypertenzi, onemocnění kloubů). Jedinec se také stává méně fyzicky a psychicky odolným, proto bychom se měli snažit udržet přiměřenou hmotnost. Je zdravější jíst doma připravovaná jídla než vařit z polotvarů nebo se stravovat v restauracích (Hennig, Keller, 1996, s. 80).

## 2.7.3 Spánek

Spánek tvoří nezbytnou součást našeho života, je zdrojem psychické a fyzické energie. Průměrně spíme 6-8 hodin denně, potřeba spánku je však u každého člověka individuální. V současné uspěchané době se u stále většího počtu lidí objevují poruchy spánku. Mezi hlavní příčiny patří zvýšený stres. Při usínání není naše mysl ničím zaměstnána, proto se stále vracíme ke starostem a problémům, na jejichž řešení jsme neměli během dne čas.

Je nezbytné odstranit příčinu nespavosti-tedy stres a ne pouhý příznak-nespavost. Léky proto nejsou dlouhodobým řešením, navíc jsou silně návykové, takže jedinec potřebuje stále větší dávky tabletek a přitom se poruchy spánku stále více zhoršují (Hennig, Keller, 1996, s. 84-85).

Zda trpíme nespavostí, můžeme zjistit, budeme-li čtrnáct dní sledovat svůj spánek. Na papír si napíšeme jednotlivé dny a k nim záležitosti, které mohly náš spánek ovlivnit-např. denní stresy, pití kávy, alkoholu. Dále si poznamenáme, jak dlouho jsme spali a jak často jsme se během spánku probouzeli. Napíšeme si také, čemu jsme se při nespavosti věnovali a zda nám to při usínání pomohlo. Poté si zaznamenáme, jak se následující den cítíme. Na stupnici 0-100 uvedeme, zda se cítíme odpočatí a jak zvládáme běžné denní činnosti.

Hennig a Keller uvádějí několik zásad pro zlepšení kvality spánku:

1. V průběhu dne bychom se měli věnovat nějaké fyzické aktivitě.
2. Několik hodin před usnutím nepijeme alkohol a nejíme tučná a kořeněná jídla.
3. Minimálně šest hodin před usnutím nepožíváme nápoje obsahující kofein.
4. Nejméně dvě hodiny před očekávanou dobou spánku nejíme.
5. Nekouříme několik hodin před ulehnutím do postele.
6. Před odchodem na lůžko si dojdeme na WC.
7. Spát jdeme v okamžiku, kdy se cítíme ospalí.
8. Postel používáme pouze na spaní.
9. Před usnutím se snažíme myslet na pozitivní věci. Můžeme využít tzv. techniku 3-2-1: vybavíme si tři intenzivní zrakové představy, tři sluchové a tři fyzické pocity, které s danou myšlenkou souvisí. Poté snížíme vzpomínky na dvě a nakonec na jednu. Zároveň zhluboka dýcháme (Hennig, Keller, 1996, s. 86).
10. Neusneme-li do dvaceti minut, vstaneme a relaxujeme. Na lůžko se vrátíme, až se budeme opět cítit ospalí. Tento krok v případě potřeby několikrát opakujeme. Čas, kdy nemůžeme usnout, je možné efektivně využít (například ke čtení oblíbené knihy). Trápit se nad tím, že nespíme, je zbytečné.
11. Každý den bychom měli chodit spát a vstávat ve stejnou dobu. Odchod na lůžko můžeme spojit s nějakým rituálem (např. s meditací).
12. Během dne nespíme.
13. Alespoň čtvrt hodiny před ulehnutím na lůžko nepracujeme, věnujeme se odpočinkovým aktivitám-například poslechu hudby, krátké procházce, koupeli (Praško, 2003, s. 115-118).

Existuje také tzv. paradoxní technika usínání. Jestliže jedinec nemůže usnout, má vstát a začít se věnovat domácí práci, kterou má nejméně rád-například žehlení (Míček, Zeman, 1997, s. 133).

## **2.7.4 Odpočinek**

Každý den bychom měli věnovat určitý čas odpočinku, abychom načerpali nové fyzické a psychické síly. Velmi důležité je dopřát si jeden v týdnu volna a každoroční dovolenou.

Ve svém volném čase bychom měli doplnit náš život o to, co nám chybí v profesním životě. Měli bychom aktivně odpočívat, máme-li sedavé zaměstnání nebo se naopak

věnovat činnostem rozvíjejícím náš intelekt a naše duchovno, je-li naše zaměstnání zaměřené na fyzickou práci.

Volný čas bychom měli trávit se svou rodinou a přáteli a upevňovat tím vzájemné vztahy (Melgosa, 1997, s. 112-113, 120-122).

Odpočínout si také můžeme formou krátkého zdřímnutí (Melgosa, 1997, s. 133).

### **2.7.5 Vodoléčba**

Na lidský organismus mají také blahodárný vliv povzbuzující a uvolňující účinky vody. Tělu bychom měli dopřávat pravidelně koupele, které dokážou uvolnit a pomáhají zapomenout na každodenní stres. Ten také odbourávají mořské koupele a sauna (Melgosa, 1997, s. 144).

### **2.7.6 Masáž**

Masáž je druh terapie, která dokáže uvolnit fyzickou bolest, zmírňuje stres a napomáhá relaxaci. Proto je velmi vhodným prostředkem při předcházení syndromu vyhoření (Joshi, 2007, s. 132).

### **2.7.7 Léčivé rostliny**

Stres můžeme léčit přírodní cestou pomocí léčivých bylin. Mezi rostliny s uklidňujícím účinkem patří například hloh, mučenka, kozlík lékařský a lipový květ. Léčivé rostliny nám však mohou také dodat chybějící energii - např. saturejka zahradní, ženšen, máta peprná a rozmarýn (Melgosa, 1997, s. 145).

### **2.7.8 Léky**

Chemické léky nebývají úspěšným řešením při zvládnání stresu. Naopak se často stávají jeho dalším zdrojem, protože se na většinu z nich tvoří závislost. Mnohdy mají ještě další negativní účinky na organismus (Melgosa, 1997, s. 146).

## 2.8 Duševní zdraví

### 2.8.1 Meditace

*„Meditace je duševní stav, který člověku umožňuje odpoutat se od běžných denních záležitostí a soustředit se na něco, co mu pomůže zbavit se stresu“ (Melgosa, 1997, s. 147).*

Výborným typem cvičení, které spojuje pozitiva meditace a fyzické aktivity, je jóga. Její pozitivní vliv na fyzické a duševní zdraví je okamžitě vidět a má dlouhé trvání. Oproti meditaci ji však mohou cvičit pouze zdraví jedinci (Joshi, 2007, s. 138.).

Při meditaci je jedinec jakoby pasivní. Nechává volně plynout své myšlenky, nehodnotí je. V průběhu meditace je důležitá pouze přítomnost. Minulost a budoucnost ztrácí svůj význam (Novák, Capponi, 2003, s. 85-86).

Člověk, který medituje, je schopný ovládat své myšlenky. Při meditaci člověk prožívá duševní i fyzickou relaxaci, dochází k uvolňování stresu. Meditace má také funkci balanční. Výzkumy dokázaly, že při meditaci dochází k vyrovnaní pravé a levé mozkové hemisféry. Jedinec je tak schopen lépe využívat svůj potencionál. Meditace má také významnou hodnotu duchovní. Pozornost jedince se přesouvá z materiální na duchovní oblast.

Meditovat bychom měli nejlépe každý den ve stejný čas a na stejném místě. Je důležité, abychom byli obklopeni harmonií a klidem.

Při meditaci se posadíme na zem nebo polštář se zkříženýma nohama nebo si můžeme sednout na židli. Je možné také provádět meditaci vleže. Při meditaci se plně soustředíme na konkrétní zážitek nebo věc. Můžeme si také opakovat mantru (slovo, fráze) nebo použít mandalu, což je geometrický tvar, na který upíráme zrak. Meditace by měla trvat přibližně 20 minut (Melgosa, 1997, s. 148-150). Ze začátku však můžeme meditovat pouze pět minut.

Existují různé meditační techniky. Pro ilustraci jsem několik z nich vybrala. Nejlépe je vyzkoušet si všechny a vybrat si poté tu, při které se cítíme nejlépe.

#### 2.8.1.1 Různé styly meditace

##### 2.8.1.1.1 Meditace setrvání v přítomnosti

Většinou pocítujeme stres, když přemýšlíme nad minulostí nebo se naopak obáváme budoucnosti. Při této technice se proto koncentrujeme na přítomnost, což nám pomůže uvědomit si, že se v podstatě není čeho bát. Napadnou-li nás během meditace nějaké

myšlenky týkající se minulosti nebo budoucnosti, necháme je v klidu odplynout. Tuto techniku můžeme praktikovat kdykoli-například při čekání ve frontě, na ulici, nebo když máme strach z něčeho, co má přijít.

#### **2.8.1.1.2 Meditace smíchu**

Dalším typem meditace je technika založená na povzbuzujících účincích smíchu. Po probuzení protáhneme celé tělo. Protahujeme se zhruba tři minuty, nezapomene na žádný sval. Poté se začneme naplno smát, oči máme stále zavřené. Smějeme se pět minut, i když nám to zpočátku může dělat potíže a můžeme si připadat trapně. Ranní smích nám zlepší celý den.

#### **2.8.1.1.3 Meditace pomocí zvednuté ruky**

Při této technice si dáme levou ruku do klína, pravou ohneme v lokti a zvedneme ji tak, že jsou konečky prstů ve stejné výšce jako vrchní část hlavy. Jakmile začneme pociťovat v pravé ruce únavu, soustředíme se na konkrétní pocity, které prožíváme. Uvědomíme si, že můžeme ruku uvolnit, aniž bychom ji museli dát dolů. Cítíme-li napětí i v jiných částech těla, uvolníme je. Při pocitu úzkosti provedeme několikrát hluboký nádech a výdech. Na závěr meditace pomalu pokládáme ruku dolů, případně můžeme uvolnit všechny části těla, které jsou napjaté.

#### **2.8.1.1.4 Meditace při jídle**

Poslední typ meditačního cvičení souvisí se stravováním. Než začneme jíst, soustředíme se na samotné jídlo-jeho barvu, tvar, strukturu, vůni. Jíme velmi pomalu, každé sousto si vychutnáváme. Přemýšlíme nad pocity, které při jídle vnímáme. Napadnou-li nás myšlenky, které nesouvisí s jídlem, pouze si jich všimneme a necháme je odplynout (Praško, 2007, s. 228-233).

### **2.8.2 Relaxace**

Ocitne-li se jedinec ve stresu, většinou použije jeden ze dvou vzorců chování – únik nebo agrese. Za vhodný únik můžeme považovat spánek nebo fyzickou aktivitu. Většinou se však nemůžeme k těmto dvěma možnostem uchýlit a v tom případě bychom měli zvolit relaxaci (Novák, Capponi, 2003, s. 67).

Relaxace je protikladem stresu, v překladu znamená uvolnění (Křivohlavý, 1998, s. 114). Je prokázáno, že při relaxaci se člověk zbavuje napětí a získává nové psychické síly mnohem rychleji než ve spánku. Měli bychom také vědět, že duševní napětí a napětí



ve svalecth spolu přímo souvisí. Nejsme-li uvolnění a máme napjaté svaly, automaticky to má negativní vliv i na naše duševní zdraví (Praško, J., Prašková, H., 2001, s. 114).

Relaxaci můžeme definovat jako stav uvolnění těla i mysli, který doprovázejí pocity vnitřního klidu a vyrovnanosti. Při relaxaci se sympatický nervový systém, který podporuje stresovou situaci, zklidňuje a naopak parasympatický, který omezuje stres, zvyšuje svoji činnost. Relaxace je cvičení, které pomáhá předcházet stresu a syndromu vyhoření (Praško, Prašková, 2001, s. 115).

Rozlišujeme relaxaci pasivní, která znamená tělesný a duševní odpočinek, nečinnost. Nejčastějším druhem pasivní relaxace je spánek. Při aktivním relaxování se soustředíme na opačnou činnost k aktivitě, která nás unavila-například po opravování písemných prací jdeme na hodinu jógy (Hartl, Hartlová, 2000. s. 505).

Relaxace patří mezi dovednosti, můžeme se ji proto naučit, bude to však nějaký čas trvat. Relaxační trénink bychom měli provádět pravidelně každý den (Praško, Prašková, 2001, s. 117). Člověk by se měl naučit správně relaxovat přibližně po dvou měsících, pozitivní účinky však pocítí hned po prvním relaxačním cvičení (Melgosa, 1997, s. 134, 135).

Psychično je propojeno s tělesem, proto relaxace pozitivně působí jak na fyzické, tak i na duševní zdraví. Relaxace pomáhá předcházet migrénám, vysokému krevnímu tlaku, úzkostem, odstraňuje únavu a zvyšuje odolnost vůči zátěži (Melgosa, 1997, s. 134-135).

Relaxace nám také umožňuje dívat se na svět optimističtěji a více si důvěřovat. Rozvíjí naši kreativitu, protože zapojuje do činnosti pravou mozkovou hemisféru. Relaxace zlepšuje paměť, učí nás plně se soustředit na to, co právě děláme. Také nás vede k tomu, abychom plně prožívali a dokázali si užít vše, co děláme pro radost. Pomocí relaxačního cvičení bychom se měli vyvarovat stereotypního uvažování a měli bychom být otevření novým cestám. Pomáhá nám také uvolnit se těsně před stresovou situací i během ní. Pozitivně ovlivňuje náš spánek. Díky provádění relaxačních technik se také stáváme odolnějšími vůči stresu (Praško, Prašková, 2001, s. 117).

Relaxaci můžeme provádět nejen pod dohledem odborníka, ale i sami. Relaxační techniku cvičíme správně, jestliže se během relaxace i po ní cítíme příjemně a uvolněně (Novák, Capponi, 2003, s. 68).

Existuje mnoho relaxačních technik. Pro příklad uvedu několik jednoduchých relaxací, které se může naučit i začátečník. Každý by si měl vybrat tu, která mu nejvíce vyhovuje.

Při cvičení všech relaxačních technik bychom měli dodržovat několik zásad.

1. Cvičit bychom měli pravidelně (nejlépe každý den ve stejnou dobu) jednou.

až dvakrát denně po dobu 10 až 15 minut.

2. Měli bychom cvičit v tiché místnosti v pološeru s optimální teplotou vzduchu.

Během relaxace by nás neměl nikdo vyrušovat.

3. Relaxace lépe funguje v příjemném prostředí.

4. Cvičební oděv musí být volný, tak abychom se v něm cítili dobře.

5. Každé cvičení provádíme v relaxační poloze. Vybereme si tu, ve které se cítíme nejlépe. Relaxace se provádí vleže nebo vsedě. Zvolíme-li relaxaci vleže, položíme se naznak, paže dáme od těla přibližně na šíři dlaně a mírně je pokrčíme v loktech. Nohy máme také kousek od sebe, špičky jsou povolené, vytočené částečně ven (Praško, Prašková, 2001, s. 119-121).

Při relaxaci se může stát, že usneme. Znamená to, že naše tělo spánek nutně potřebuje. Stává-li se nám to, řešením je relaxovat jednou denně hodinu před spaním, aby nám nečekaný spánek nezkomplikoval denní režim (Novák, Capponi, 2003, s. 81).

Jinou možností je ze začátku zvolit relaxaci vsedě. Tři nejčastější relaxační polohy vsedě jsou: jogínský sed, pozice drožkaře a pozice mexického povaleče. Při jogínském sedu se posadíme vzpřímeně na židli, nohy (nezkřížené) opřeme o zem a ruce položíme do klína. V pozici drožkaře sedíme na židli bez opěradla, nemůžeme se tedy opřít. Jsme schouleni do sebe. Záda jsou zakulacená, hlava nám visí volně mezi rameny. Nohy máme rozkročené kolmo k zemi, kolena jsou v pravém úhlu. Paže máme ohnuté v lokti s předloktími položenými na stehnech. Ruce visí volně mezi stehny. V poslední poloze, pozici mexického povaleče, sedíme na přední části sedátka. Přitom se opíráme lopatkami o opěradlo, nohy máme natažené, což znamená, že tělo je v jedné přímce. Hlavu máme uvolněnou a svěšenou dopředu nebo dozadu. Paže nám visí volně podél těla.

6. K relaxaci musíme přistupovat v klidu, nesmíme se o nic přehnaně snažit.

7. Ze začátku bychom měli relaxovat každý den ve stejnou dobu, aby se relaxace mohla stát součástí našeho života. Později se naopak musíme naučit relaxovat ve stresových situacích.

8. S relaxací je spojené správné dýchání, které pasivně pozorujeme. Při nádechu se tělo vždy aktivuje, při výdechu uvolní.

9. Při relaxaci se musíme plně soustředit na její postup. Zpočátku to může být obtížné, protože nám myšlenky mohou odbíhat k denním zážitkům, starostem. Musíme být trpěliví, časem se naše koncentrace výrazně zlepší. Je výhodné si relaxační cvičení namluvit, abychom se nemuseli rozptylovat čtením z knížek (Praško, Prašková, 2001, s. 119-122).

### **2.8.2.1 Cvičení se siderickým kyvadlem**

Tato aktivita je zaměřena na uvolněnou koncentraci. Učí nás také neplýtvat energií, investovat do činností pouze energii nezbytně nutnou. Zpočátku je vhodné touto aktivitou začínat všechna relaxační cvičení.

Vezmeme si malý předmět (například knoflík nebo prsten), na který navážeme nit dlouhou 20-25 cm. Konec nitě uchopíme mezi palec a ukazováček dominantní ruky. Ruku si opřeme tak, aby nás nebolela a zároveň aby se mohlo kyvadélko volně pohybovat. Provedeme krátké dechové cvičení, třikrát se nosem zhluboka nadechneme a vydechneme. Soustředíme se na nehybné kyvadélko, snažíme se ho rozhýbat pouze myslí. Rukou nehýbeme. V duchu si představujeme pohyb kyvadélka. Můžeme si pro sebe opakovat: „Knoflík se pohybuje jako kyvadlo.“ Jakmile se nám to podaří, pokusíme se změnit směr kyvadla, poté jeho pohyb (například na kruhový). V okamžiku, kdy kyvadélko bez problémů ovládáme, soustředíme se na rozdílné pocity při ovládání kyvadla rukou a myslí. Cílem této aktivity je uvědomit si, že s kyvadélkem pokaždé hýbeme my sami-buď vědomě použitím síly nebo podvědomě, kdy zapojíme jen svaly, které jsou nezbytně nutné pro tento pohyb (Novák, Capponi, 2003, s. 83-84).

### **2.8.2.2 Relaxační techniky**

#### **2.8.2.2.1 Jacobsonova metoda**

Tato metoda je vhodná jako prostředek pro uvolnění svalového napětí. Cvičení by mělo trvat přibližně 20 až 25 minut. Provádíme ho vleže, pod hlavu si můžeme vložit polštářek nebo srolovaný ručník.

Relaxace začíná tím, že se položíme na záda, ruce necháme podél těla dlaněmi dolů, nohy jsou natažené mírně od sebe. Pomalu zavřeme oči a zhluboka se nadechneme. Po dobu čtyř sekund zadržíme dech a poté pomalu vydechujeme. Tento postup jednou zopakujeme (Melgosa, 1997, s. 130; Novák, Capponi, 2003, s. 68-69).

V názoru na relaxaci jednotlivých částí těla se od sebe odlišují zásadním způsobem publikace Melgosa a Nováka s Capponi. Jacobsonova metoda popsaná v knize Melgosa je upravená pro začátečníky, proto je zde uvedena.<sup>1</sup>

#### Relaxace rukou

Zatneme pravou pěst, po 4 sekundách pěst uvolníme a 6 sekund odpočíváme. Stejný postup se opakuje u levé ruky. Nakonec to samé opakuje s oběma rukama naráz.

---

<sup>1</sup> Jakobsonovu progresivní relaxaci naleznete také (Novák, T. Capponi, V. 2003 s. 68-74).

### Relaxace paží

Na čtyři sekundy ohneme paže v lokti tak, aby se předloktí dotýkala horních částí paží. Šest sekund odpočíváme. Poté se snažíme po dobu čtyř sekund paže tlačit proti zemi, následuje šestisekundová relaxace. V dalším kroku natáhneme ruce co nejdál, pokoušíme se jakoby dotknout chodidel. Důležité je, abychom s ostatními částmi těla nehýbali. Po čtyřvteřinovém stažení svalů, následuje šestivteřinový odpočinek. Na závěr se snažíme, aby dlaně byly ve směru od těla po dobu čtyř vteřin, docílíme toho otočením paží. Opět šest vteřin odpočíváme.

### Relaxace ramen

Snažíme se přitáhnout ramena k uším, přitom hlavu netiskneme mezi ramena. V této pozici vydržíme 4 vteřiny. V dalším kroku se pokoušíme ramena ohnout k hrudníku, jako by se měla navzájem dotknout. Svaly stahujeme opět 4 vteřiny a 6 vteřin relaxujeme.

### Relaxace krku

Pomalou otáčíme hlavou co nejvíce doprava, v krajní pozici se zastavíme na 4 vteřiny. Poté otočíme hlavu zpět a 6 vteřin odpočíváme. To samé provedeme na druhou stranu. Závěrem zvedneme na 4 vteřiny hlavu, záda jsou stále na podložce, a následuje šestivteřinový odpočinek.

### Uvolnění obličeje

Otevřeme co nejvíce oči a po dobu 4 sekund se snažíme jakoby dotknout obočím vlasů, poté 6 sekund odpočíváme.

### Uvolnění úst

Nejdříve zavřeme ústa a zatneme zuby. Poté na 4 vteřiny zatlačíme jazyk proti dolním řezákům a špičákům, na 6 vteřin uvolníme jazyk. Dále 4 vteřiny tiskneme horní a dolní stoličky k sobě, pak uvolníme čelist po 6 sekund. Po dobu 4 vteřin tiskneme a vystrkujeme rty, jako bychom dávali hubičku. Následuje šestivteřinový odpočinek. Nakonec otevřeme co nejvíce ústa, setrváme 4 vteřiny a 6 vteřin relaxujeme.

### Dechové cvičení

Provedeme hluboký nádech a na 6 sekund zadržíme dech, poté pomalu vydechujeme. Jednou nádech s výdechem opakujeme. Nakonec přibližně minutu pomalu dýcháme a odpočíváme.

### Uvolnění břišní oblasti

Po 4 sekundy se snažíme břicho vytlačit ven, následuje 6 vteřin odpočinku. Poté břicho naopak vtahujeme 6 sekund dovnitř a opět 6 vteřin odpočíváme.

### Uvolnění nohou

Na 4 vteřiny napneme nohy spolu s hýžděmi a na 6 vteřin uvolníme. Poté natáhneme na 4 sekundy co nejvíce nohy i s chodidly a opět 6 sekund relaxujeme. Nakonec propneme špičky po dobu 4 vteřin a cvičení dolních končetin uzavřeme 6 vteřinovým odpočinkem.

#### Uzavření relaxace

Nyní bychom měli cítit, jak je celé naše tělo zrelaxované. Můžeme zůstat ležet a odpočívat, jak dlouho budeme potřebovat. Závěrem provedeme šestivteřinový nádech, po kterém bude následovat rychlý výdech. Nyní se můžeme pomalu zvednout (Melgosa, 1997, s. 130-131).

Existuje mnoho podobných relaxačních technik, které jsou založeny na uvědomování si rozdílu mezi napětím a uvolněním. Novák a Capponi (2003) popisují na stránkách 75-80 relaxační techniky „Jednoduché svalové uvolnění“, „Protistresová relaxace“, „Relaxace podle M. Šlepeckého“.

#### **2.8.2.2.2 Progresivní relaxace**

Cílem této relaxace je umět od sebe rozeznat napětí a uvolnění. Cvičíme přibližně deset minut jednou nebo dvakrát denně po dobu minimálně dvou týdnů. Cítíme-li po cvičení stále napětí, zopakujeme progresivní relaxaci ještě jednou. Cítíme-li napětí pouze v některých svalových skupinách, provedeme relaxaci pouze u nich.

Jednotlivé svaly napínáme po dobu přibližně pěti sekund, poté je na deset až patnáct sekund uvolníme. Svaly napínáme při nádechu, při výdechu naopak svalové skupiny uvolňujeme. Soustředíme se na to, co při napínání pociťujeme. Na konci techniky věnujeme ještě několik minut odpočinku. Vstaneme, až se na to budeme cítit připraveni, nikam nepospícháme. Po skončení cvičení bychom měli zkusit zhodnotit na škále od nuly do sta, jak jsme se dokázali uvolnit. Díky tomuto zhodnocení budeme moci sledovat postupný pokrok. Cvičení se skládá z těchto kroků:

1. Zatneme obě pěsti tak, že v nich a v předloktích cítíme napětí, poté uvolníme.
2. Ohneme lokty, zatneme bicepsy, ruce jsou však uvolněné a povolíme tlak.
3. Natáhneme ruce a zatneme triceps, poté následuje uvolnění.
4. Snažíme se přitáhnout ramena až k uším, uvolníme.
5. Nakrčíme čelo a zvedneme obočí, uvolníme.
6. Pevně zavřeme oči, následuje uvolnění.
7. Stiskneme pevně rty a povolíme je.
8. Zavřeme ústa a tlačíme jazyk proti hornímu patru, uvolníme.
9. Dáme hlavu do co největšího záklonu a uvolníme ji.
10. Tlačíme bradu proti hrudi, uvolníme ji.

11. Snažíme se zvednout ramena až k uším a povolíme tlak.
12. Zhluboka se nadechneme, zadržíme dech a vydechneme.
13. Přitahujeme k sobě obě lopatky a povolíme je.
14. Stáhneme břicho a uvolníme ho.
15. Stáhneme hýžděové svaly a povolíme.
16. Napneme stehna a uvolníme.
17. Opřeme se oběma nohama co nejvíce do země, povolíme.
18. Pokusíme se zvednout palce u nohou a tlačíme je směrem vzhůru, povolíme tlak.
19. Sedmkrát se pomalu nadechneme a vydechneme. Při výdechu si opakujeme pro sebe formulku „*uvolnit*“ (Praško, Prašková, 2001. s. 122 -123).

#### **2.8.2.2.3 Podmíněná relaxace**

Účelem této techniky je zkrátit dobu potřebnou pro relaxaci. Při vyslovení slova „*uvolnit*“ by mělo dojít k relaxaci celého těla. Docílíme toho tak, že před každým nadechnutím si řekneme pro sebe „*nádech*“ a před vydechnutím „*uvolnit*“. Podmíněnou relaxaci cvičíme po dobu tří minut po skončení progresivní relaxace, poté dvě minuty provádíme fyzickou aktivitu a znovu trénujeme tři minuty podmíněnou relaxaci. Abychom tuto metodu zvládli, měli bychom relaxovat 10 minut dvakrát denně po dobu prvního týdne. Ve druhém týdnu cvičíme jednou denně spolu s progresivní relaxací a jednou denně 8 minut bez ní (Praško, Prašková, 2001. s. 123).

#### **2.8.2.2.4 Rychlá relaxace**

Cílem této metody je naučit se v běžných situacích uvolnit už během 20-30 sekund. Měli bychom cvičit každý den zhruba dvacetkrát a minimálně po dobu dvou týdnů. Abychom na relaxaci nezapomněli, můžeme použít různé pomůcky (například si nalepíme na viditelná místa barevné lístečky a vždy když nějaký uvidíme, provedeme rychlou relaxaci).

Relaxujeme následujícím způsobem. Jednou až třikrát se pomalu zhluboka nadechneme a vydechneme. Před výdechem si pro sebe řekneme formulku „*uvolnit*“. Zároveň se soustředíme na to, které svaly jsou napjaté, snažíme se je uvolnit (Praško, Prašková, 2001, s. 124).

#### **2.8.2.2.5 Autogenní trénink**

Autogenní trénink vychází ze vzájemného vztahu mezi vegetativní nervovou soustavou, psychickým napětím a napětím ve svalech. Autorem této metody je lékař J. H.

Schulz. Technika je založena na relaxaci a koncentraci. Existuje nižší a vyšší forma tréninku. Vyšší formu je však možné cvičit pouze za pomoci profesionálního učitele.

Jsou známé dva způsoby cvičení. Při klasickém postupu v prvním týdnu trénujeme dominantní ruku a ve druhém zbytek těla. Při této metodě se většinou dostaneme do hlubší relaxace. Zvolíme-li zrychlenou formu, věnujeme se od začátku tréninku všem částem těla. Tento přístup šetří čas a vede od začátku k větší koncentraci.

Tato metoda je založena na používání formulek, které si můžeme pro sebe opakovat nebo si je můžeme vizualizovat. Doba cvičení by se měla pohybovat mezi 10 a 15 minutami. Cvičení se uzavírá formulkami: „*Napni paže!*“, „*Dýchej zhluboka!*“, „*Otevři oči!*“. Trénujeme-li autogenní nácvik před usnutím, můžeme ho zakončit spánkem.

1. Trénink začneme přeřikáváním hesla „*Jsem klidná/ý a uvolněná/ý*“.
2. Zaměříme se na pocity tíže v dominantní ruce. Opakujeme si: „*Pravá ruka je těžká*“. Tuto část procvičujeme jeden týden. Poté si představujeme tíži ve druhé ruce, v obou rukách, v pravé noze, levé noze, obou nohách a nakonec v celém těle. Tento krok ovládáme, podaří-li se nám ucítit tíhu v celém těle vyvoláním jedné představy.
3. Na úvod třetího kroku si představíme tíhu v celém těle. Poté si opakujeme větu: „*Pravá ruka je teplá*“. Pokračujeme s levou rukou, oběma rukama, pravou nohou, levou nohou a oběma nohama. Cvičíme dvakrát denně po dobu minimálně jednoho týdne. Každé cvičení trvá přibližně 10 až 15 minut. Na konci cvičení bychom měli při představě tepla, pocítit v celém těle příjemné teplo. (Podaří se nám to přibližně po dvou týdnech).
4. Další formulka zní: „*Dech je lehký a volný*“. Při pravidelném cvičení – čtvrt hodiny každý den po dobu jednoho týdne – bychom měli rozpoznat rytmus a pravidelnost svého dechu.
5. Cílem následujícího cviku je naučit se vnímat tep svého srdce. Opakujeme si pro sebe minimálně 15 minut dvakrát denně během jednoho týdne větu: „*Srdce tepe klidně a pravidelně*“.
6. V předposledním cvičení se snažíme pozitivně ovlivnit funkci orgánů v břiše. Po dobu jednoho týdne se dvakrát denně přibližně 15 minut soustředíme na myšlenku „*Do břicha proudí příjemné teplo*“.
7. Opakujeme si myšlenku „*Čelo je příjemně chladné*“ nebo si vytváříme představu, jak nám studený vzduch chladí čelo. Opět procvičujeme v jednom týdnu dvakrát denně po dobu 15 minut (Praško, 2003, s. 107-111).

#### **2.8.2.2.6 Rychlé uvolnění**

1. Lehneme si.
2. Zavřeme oči a necháme volně plynout všechny myšlenky.
3. Vyvoláme nějakou příjemnou představu a přehráváme si ji. Vynořuje-li se nám nějaká negativní myšlenka, ignorujeme ji, násilím ji nezaháníme.
4. Provedeme uvolňující cvik - pokrčíme nohy s koleny ve tvaru písmene A. Proklepáváme je ze shora dolů a naopak.
5. Provedeme nádech do břicha a zadržíme dech. Přitom zatáhneme břicho dovnitř a přitlačíme vyklenutím bederní páteře k zemi. V této pozici vydržíme, dokud je nám to příjemné. Pak provedeme výdech a uvolníme se. Po chvíli opakujeme tento krok ještě třikrát.
6. Nadechneme se do hrudníku a zadržíme v něm nádech. Vydechneme a relaxujeme. Opět třikrát zopakujeme.
7. Zadržíme dech a obejmeme si zkřížená ramena. Zůstaneme v této pozici, dokud je nám příjemná. Poté chvíli odpočíváme.
8. Vrátime se do objímající polohy. Můžeme případně skrčit nohy a houpeme se ze strany na stranu. Až budeme chtít, vrátíme ruce podél těla a užíváme si pocity uvolnění.
9. Ukončíme pomalu relaxaci. Otevřeme oči a vstaneme, až na to budeme připraveni (Novák, Capponi, 2003, s. 76-77).

#### **2.8.2.2.7 Relaxace při hudbě**

Relaxovat můžeme také při poslechu hudby. Mezi vhodnou relaxační hudbu patří především pomalé barokní skladby (například skladatelů Bacha, Corelliho, Handla, Telemanna, Vivaldiho). Při poslechu dochází k souladu rytmu hudby, našeho srdce, pulsu a dechu.

Tento typ relaxačního cvičení trvá přibližně pět až deset minut. Nejdříve zaujmeme relaxační polohu. Poté zavřeme oči a koncentrujeme se na skladbu. Snažíme se s ní splynout (Hennig, Keller, 1996, s. 88-89).

#### **2.8.2.2.8 Nispanda Bhava**

Míček, Zeman (1997, s. 154-156) považují toto relaxační cvičení za velmi vhodné pro profesi učitele. Základním principem je soustředění se na nějaký zvuk. Cvičení trvá 10 až 15 minut.

1. Posadíme se, můžeme se opřít o stěnu.



2. Zavřeme oči a po dobu jedné minuty se snažíme uklidnit svou mysl.
3. Soustředíme se na nějaký zvuk. Může to být zvuk zpočátku hlasitý, který postupně slábne (například zvuk gongu) nebo rytmický zvuk (například pravidelný tikot hodin).
4. Pasivně nasloucháme vybranému zvuku. Uslyšíme-li nějaký jiný, necháme ho nevšímavě kolem nás proplout.

Podle Křivohlavého (1998, s. 122-124) můžeme do krátkodobé relaxace také zařadit krátkou procházku, protažení těla, změnu dosavadní činnosti (fyzickou aktivitu vystřídá duševní a naopak), masáž svalů, přičichnutí ke květině, bylince nebo parfému, chuťový pamlsek, poslech hudby, duševní aktivitu (luštění křížovky, učení se básně), jakýkoliv typ hry, vizuální zážitek (například pohled z okna, pohled na oblíbený obraz).

## **2.8.3 Dechová cvičení**

*„Dýchání je nejjednodušší a nejlepší formou, jak se dostat do kontaktu a klidu se sebou samým“* (Švingalová, 2000, s. 18).

Dechová cvičení nás učí správnému dýchání, které bývá v období stresu příliš zrychlené a mělké. Nesprávné dýchání může vést dokonce k různým zdravotním obtížím (svíravé pocity na hrudi, píchání u srdce, pocity neschopnosti nadechnout se, mravenčení nebo dokonce křeče v prstech a kolem rtů).

Dechová cvičení nám pomáhají uvolnit se. Mají pozitivní vliv na funkci vnitřních orgánů.

Naučit se dechová cvičení trvá nějaký čas, proto musíme správné dýchání procvičovat každý den a nevzdávat se, pokud zpočátku neuvidíme žádné zlepšení.

Při cvičení se snažíme dýchat nosem. Pokud to není možné, dýcháme pootevřenými ústy. Cviky provádíme nejméně 1,5 hodiny po jídle. Doporučuje se cvičit před spaním, protože dechová cvičení pozitivně ovlivňují usínání a spánkový čas (Praško, Prašková, 2001, s. 127-129).

### **2.8.3.1 Druhy dechových cvičení**

#### **2.8.3.1.1 Správné a hluboké dýchání jako relaxační cvičení**

Následující sestava se skládá z osmi cviků. K dalšímu cvičení se může přejít, až po zvládnutí předchozího cviku. Cvičení můžeme provádět přibližně 3x denně s několikahodinovou pauzou.

### **Pozorování svého dechu**

Lehneme si na záda a pozorujeme svůj dech. Sledujeme cestu vzduchu z nosní dutiny, do nosohltanu, dále do průdušek a pak do plic. Poté sledujeme opačnou cestu při výdechu. Uvědomíme si, že při nádechu je vzduch chladnější než při výdechu. Povšimneme si také pohybu břicha, hrudníku a klíční kosti. Dále sledujeme, jak se při nádechu objem hrudi zvětšuje, zatímco při výdechu se zmenšuje. Můžeme také zpozorovat, že náš dech je klidnější a pomalejší, protože na něj zaměřujeme svou pozornost. Sledujeme maximálně 10-15 nádechů a výdechů. Poté musí následovat několikahodinová přestávka.

### **Pomalé dýchání**

Snažíme se naučit pomalu dýchat nosem, nejprve vleže a poté vsedě. Při nácviku je důležité mít uvolněné tělo, ale narovnanou páteř. Snažíme se o to, aby výdech nosem byl dvakrát delší než nádech. Na závěr výdechu na chvíli zadržíme dech. Postup je tedy: nádech, dvojnásobný výdech a přestávka. Trénujeme 15 až 30 nádechů a výdechů v jedné sérii.

### **Brániční dýchání**

Položíme se na záda. Nohy ohneme v kolenou do pravého úhlu, ploskami nohou se zapřeme o zem. Dlaň pravé ruky položíme na břicho a levé na hrudník. Snažíme se nadechovat do břicha. Břicho spolu s pravou rukou stoupá a klesá, zatímco hrudník by se neměl hýbat.

### **Žeberní dýchání**

Klekne si na paty. Dlaně přiložíme z boku na dolní část hrudníku. Při nádechu se prsty od sebe oddalují, při výdechu se spojují.

### **Horní hrudní dýchání**

Opět se posadíme v kleku na paty. Dlaně umístíme na hrudník pod klíční kost. Cítíme, jak se hrudník s dlaněmi při nádechu zvedá a při výdechu klesá.

### **Plný dech**

Při tomto cvičení opakujeme za sebou všechny předchozí typy dýchání. Lehneme si na záda a vydechneme veškerý vzduch, který máme v plicích. Nadechujeme se postupně břichem, střední částí hrudi a její horní částí s klíční kostí. Výdech provádíme v obráceném pořadí. Poté si sedneme na židli, nohy ohneme v kolenou do pravého úhlu, plosky nohou

opřeme o zem, páteř uvolníme a vztyčíme hlavu. Nacvičujeme plný dech. Poté ho ještě trénujeme v mírně rozkročeném stoji. Také při chůzi a ve stresových chvílích se soustředíme na svůj dech.

### **Tygrí dech**

Provedeme vzpor klečmo. Při výdechu nahneme záda (kočičí hřbet) a zároveň svěsíme hlavu. Na konci výdechu stáhneme svaly břicha. Při nádechu svaly uvolníme, prohne se vzad a hlavu dáme do záklonu.

### **Vizualizace dechu**

- 1) Při plném dechu si vizualizujeme oranžové světlo, které se při nádechu zvětšuje, zatímco při výdechu zmenšuje.
- 2) Při plném dechu si představujeme, že vdechujeme chodidly vzduch a provádíme nádech přes celé tělo až do temene hlavy. Poté vydechujeme v obráceném pořadí (Praško, Prašková, 2001, s. 129-132).

#### **2.8.3.1.2 Relaxační dechové cvičení**

Nejlépe každý den bychom měli provádět sérii 20 nádechů a 20 výdechů.

1. Postavíme se do mírného stoje rozkročeného a provedeme hluboký 4-5 vteřinový nádech nosem.
2. Poté vydechneme ústy a zároveň jdeme do mírného podřepu v kolenou.
3. Jsme v podřepu, rukama se dotýkáme země, znovu se nadechujeme a vracíme se k prvnímu kroku (Melgosa, 1997, s. 135-136).

#### **2.8.3.1.3 Sebeřízení**

Základem této techniky je opět dýchání, proto je možné provádět ji téměř kdykoli a kdekoli. Skládá se ze dvou kroků, které by se měly střídát po dobu 2 až 3 minut. Cílem této relaxační techniky je přinést pocity uklidnění.

Prvním krokem je hluboký nádech, po němž následuje zadržení dechu po dobu minimálně 3 až 4 sekund, poté pomalý výdech. Tento krok by se měl opakovat 2-3 krát.

Druhým krokem je opakování (2-3 krát) věty: „*Jsem klidný. Jsem v pohodě*“ (Melgosa, 1997, s. 135).

#### **2.8.3.1.4 Relaxace s koncentrací na dech**

Položíme se a zavřeme oči.

Vnímáme svůj vlastní dech. Každý výdech přináší větší pocit uvolnění. Setrváváme v tomto bodě, dokud se necítíme zcela uvolnění.

Cítíme, jak se naše dýchání zpomalilo a prohloubilo. Užíváme si všechny slastné pocity, které se objevily.

Relaxujeme do doby, než se cítíme být připraveni vrátit se zpět. Návrat do bdělého stavu je klidný a neuspěchaný (Novák, Capponi, 2003, s. 80).

## 2.9 Životní postoj

### 2.9.1 Humor

Je dokázáno, že lidé, kteří mají smysl pro humor, jsou imunní proti stresu mnohem více než ti, kteří humor ztratili (Křivohlavý, 1998, s. 113).

Cítíme-li se být ohroženi stresem, můžeme se zkusit podívat na svoji situaci cizíma očima a vnímat humornou stránku věci. Další možností je vydat nějaký směšný zvuk, který nás rozesměje (Joshi, 2007, s. 140).

*„Smích je fyziologická aktivita, která mobilizuje organismus nestresovým způsobem a z psychologického hlediska se problém stává menším“* (Švingalová, 2000, s. 19).

### 2.9.2 Pláč

Psychiatr a chemik William Frey zjistil, že při pláči způsobeném emocemi se z těla odplavují chemické látky spojené se stresem. Pláč se proto stává přirozeným prostředkem při boji se stresem, který dokáže krátkodobě zmírnit (Joshi, 2007, s. 140-141).

### 2.9.3 Asertivita

Asertivita je druh jednání, při kterém prosazujeme své vlastní zájmy a přitom respektujeme zájmy ostatních. Je postavená na spolupráci s druhými lidmi.

V rámci asertivity:

- dokážeme dát najevo, co ve skutečnosti cítíme
- jsme schopni říci ano i ne podle toho, co si přejeme
- umíme požádat o pomoc
- jsme schopni akceptovat odmítnutí
- dokážeme přijmout kritiku

- naše kritika je konstruktivní
- jsme schopni druhé chválit i přijmout pochvalu
- dokážeme prosadit svá přání
- umíme naslouchat
- dokážeme vytvářet kompromisy (Praško, Prašková, 2001, s. 145,146)

Asertivní člověk používá živou mimiku, která efektivně doplňuje jeho slova. Nebojí se udržovat oční kontakt. Postoj asertivního jedince je vzpřímený a zároveň uvolněný. Jeho hlas není ani příliš hlasitý ani tichý. Mluví jasně a srozumitelně. Snaží se vyjadřovat jednoznačně. Dokáže říci, co potřebuje a zůstává při tom zdvořilý. Asertivní člověk se proto dokáže se stresovými situacemi vypořádat lépe než člověk agresivní nebo pasivní. Agresivní styl znamená zohledňování svých přání na úkor ostatních. Pasivní jedinec se naopak podřizuje ostatním a nebere ohled na sebe (Praško, 2007, s. 206).

## 2.9.4 Osobní přístup

Naše osobní přesvědčení má značný vliv na to, jak zvládneme konkrétní stresovou situaci. Přijmeme-li negativní postoj, odrazí se to na našem fyzickém i duševním zdraví. Mohou se objevit například poruchy spánku, únava, svalové napětí, zažívací problémy, psychosomatické nemoci. Začneme pocítovat podrážděnost, úzkost. Tyto pocity mohou vést až k depresi. Může docházet k výpadkům paměti, ztrátě schopnosti logicky uvažovat. Výsledkem bývají zhoršené sociální vztahy, projevy agrese, nedostatek energie. Negativní přístup může skončit dokonce závislostí na drogách.

Podarí-li se nám naopak udržet pozitivní postoj, budeme se cítit vyrovnaně a přirozeně sebevědomě. Naše vztahy s druhými lidmi budou bezproblémové. Náš pracovní výkon se nezmenší, dokážeme se ovládat a zachovat se přiměřeně situaci (Melgosa, 1997, s. 126, 127).

Existuje cvičení, které trénuje naši odolnost vůči stresu:

1. Posadíme se nebo si lehneme v tiché místnosti.
2. Několikrát se zhluboka nadechneme.
3. Zavřeme oči.
4. Soustředíme se na svoje nitro a snažíme se uvolnit.
5. Představíme si svoje skutečné nebo vymyšlené oblíbené místo a promítneme si ho před očima.
6. Ocitneme se sami na tomto zázračném místě. Posadíme se zde nebo si lehneme do příjemné pozice.

7. Rozhlédneme se kolem sebe a vnímáme kouzlo místa všemi smysly - zrakem barvy, sluchem zvuky a hlasy, čichem jednotlivé vůně, ústy chutě a hmatem tvary a velikosti. Sedmý krok zopakujeme třikrát nebo čtyřikrát.

Nyní si uvědomíme, že cestu na toto místo známe pouze my. Můžeme se zde cítit naprosto bezpečně, protože nás tady nemůže nikdo najít. Dáme místu nějaké jméno, například oáza nebo skryš. Spojíme si s představou tohoto místa nějaký pohyb, například spojíme dlaně obou rukou. Nakonec své oblíbené místo opustíme s vědomím, že se sem můžeme kdykoli vrátit.

Po třítydenním nebo měsíčním tréninku, kdy se na uklidňující místo vypravíme každý den na zhruba 15 minut, bychom se měli dokázat oprostit od negativních pocitů. Provedeme několik hlubokých nádechů a výdechů, řekneme si pro sebe několikrát název místa a zároveň provedeme nacvičený pohyb (Hennig, Keller, 1996, s. 44-45).

## **2.9.5 Životní cíle**

Z hlediska prevence stresu bychom si měli realisticky vytvořit seznam svých osobních cílů, které seřadíme podle jejich důležitosti. Měli bychom si uvědomit, co je pro nás v životě nejdůležitější a podle toho si svůj život uspořádat (Melgosa, 1997, s. 123-125).

Abychom byli při vytváření cílů úspěšní, musíme dodržovat několik zásad:

1. Při sestavování krátkodobých cílů musíme být realističtí. Případný neúspěch by znamenal zhroucení všech cílů.
2. Stanovujeme si takové cíle, které dokážeme splnit sami, bez pomoci druhých.
3. Volíme si cíle, po kterých toužíme my, ne naše okolí.
4. Všimáme si pocitů, které prožíváme při zapisování svých cílů. Jsou-li naše pocity negativní, raději se takového cíle vzdáme.

Je pochopitelné, že se naše cíle mohou v průběhu času měnit. Změna cílů není známkou slabosti nebo nestálosti (Novák, Capponi, 2003. s. 95).

Následující techniky nám mohou pomoci při plánování našeho života. První technika je vhodná spíše pro racionální osobnosti. Druhá zaujme především tvůrčí jedince, u kterých je dominantnější pravá mozková hemisféra.

### **2.9.5.1 Plánování života podle M. Šlepeckého**

Napišeme si cíle, kterých bychom chtěli dosáhnout v každé z následujících kategorií:

- I. Osobní cíle
  1. Způsob života

2. Činnosti související s vnitřním světem jedince (náboženství, duchovno)
3. Plány v oblasti financí
4. Rozvoj vědomostí a znalostí
5. Profesní záležitosti
6. Pohybové aktivity
7. Odpočinek

## II. Mezivztahové cíle

1. Vztahy uvnitř rodiny
2. Přátelství
3. Partnerský vztah
4. Závazky vůči rodině, přátelům
5. Moje postavení ve skupinách, do kterých patřím

## III. Cíle do budoucna

1. Ke každému cíli si napíšeme, co bychom v něm chtěli dokázat v horizontu deseti, dvaceti, třiceti let.
2. Napíšeme si, jaké bychom chtěli mít vzpomínky na současnost v dlouhodobém horizontu.

## IV. Zvlášť dlouhodobé cíle

Patří sem naše životní cíle - věci, které nás naplňují a tvoří smysl našeho života (Novák, Capponi, 2003, s. 93-94).

### 2.9.5.2 Návštěva čínského chrámu

Tuto techniku mohou provádět pouze ti, kteří zvládají relaxační a meditační techniky.

Prvním krokem je uvedení se do hlubokého relaxačního stavu. „*Představujte si, že vystupujete k vrcholu a cestou překonáváte řadu velkých kamenů. Na vrcholku hory stojí čínský chrám s pagodovitou střechou. Na každé ze čtyř stran stavby jsou uprostřed dveře. Na všech dveřích je vytesaný zlatý drak. Zatlačte na některé ze dveří, abyste je otevřeli, a vstupte dovnitř chrámu.*

*Uvnitř není žádný nábytek. Leží tu na policích hromady svítek. Vyberte si jeden ze svítek. Vezměte si jej doprostřed místnosti, kam dopadá zářivé světlo ze stropního světlíku. Rozmotejte svitek. Čtete - je v něm odpověď na vaši otázku“* (Novák, Capponi, 2003, s. 94-96).

## 2.9.6 Uskutečňování cílů

### 2.9.6.1 Techniky využívající síly představivosti

Novák, Capponi (2003, s. 101) nejprve vysvětlují, co pojem představa znamená. „*Představy jsou to, co si člověk může v duchu vědomě (či podvědomě) vyvolávat - předměty, situace. Na síle představivosti jsou postaveny všechny sugestivní postupy, včetně hypnózy.*“ Na druhou stranu příliš velká představivost vede k duševním poruchám (hypochondrii, halucinaci, bludům).

#### Technika autosugesce

Tuto techniku můžeme provádět pouze v případě, že jsme schopni ovládat siderické kyvadlo. Techniku autosugesce provádíme v době relaxace, případně těsně před usnutím nebo po probuzení. Při autosugesci bychom měli být uvolnění a trpěliví. Formulka musí být pozitivní a musí mít podobu platnosti: například „*Cítím se skvěle*“ (Novák, Capponi, 2003, s. 102-104).

#### Pozitivní imaginace

Tato technika je založená na předpokladu, že svoje chování dokážeme změnit spíše pod příslibem odměny než trestu. Obáváme-li se něčeho (například předstoupit před rodiče na třídní schůzce), pomůže nám tato metoda rozptýlit naše obavy.

Jakmile se dostaneme do relaxačního stavu, začneme si představovat situaci, které se obáváme. Naše představa musí být konkrétní, zapojíme do ní všechny smysly. V naší fantazii se chováme tak, jak bychom chtěli reagovat i v reálném životě. Na závěr prožijeme radost ze svého úspěchu a nezapomene se odměnit. V reálné situaci se pak zachováme stejně jako ve své fantazii a znovu se odměníme. Pomocí této techniky si vytvoříme ideální představu, která se pak stane skutečností (Novák, Capponi, 2003, s. 106-107).

#### Imaginativní rozhodování

Může se stát, že lze zvoleného cíle dosáhnout více způsoby a my se nedokážeme pro žádný z nich rozhodnout. Tato metoda by nám měla pomoci při výběru správného způsobu.

1. Posadíme se. Napíšeme na papír všechny způsoby, kterými můžeme svého cíle dosáhnout. Vybereme si z nich ty, které jsou pro nás nej přijatelnější.
2. Dosáhneme relaxačního stavu.



3. V tomto stavu prožíváme všechny varianty. Soustředíme se přitom na pocity, které zažíváme. Správná varianta je ta, při které jsme se cítili nejlépe (Novák, Capponi, 2003, s. 107).

## 2.9.7 Organizování času

Hlavní příčinou, proč většina lidí odkládá svoje povinnosti, není jejich lenost, ale nedostatek důvěry ve své schopnosti. „Řada lidí spotřebuje alespoň 95 % energie na to, jak se k nějaké práci chystají.“

Nezbytnou schopností se proto stává umění organizování času. Pomáhá především v případě tzv. teroru příležitosti, kdy jedinec není schopen odhadnout, jak mu bude konkrétní činnost dlouho trvat. Často také nedokáže odmítnout žádnou laskavost, i když je v časové tísní. V životě takového člověka chybí řád (Kopřiva, K. 2006. s. 102).

Velký přínos pro nás mohou mít měsíční a týdenní plány, které budou obsahovat seznam úkolů, které musíme splnit. Musíme však vždy počítat s neočekávanými zdržením, které mohou nastat. Úkoly bychom měli seřazovat podle důležitosti, abychom stihli vše podstatné a nezabývali se nepodstatnými banalitami. Nikdy bychom však neměli zapomínat na drobné radosti, protože práce a zábava by měla být vždy v rovnováze (Melgosa, 1997, s. 123-125).

Plány by měly být naším pomocníkem při předcházení stresu a ne jeho dalším zdrojem. Proto bychom k nim měli přistupovat racionálně. Denně bychom se měli věnovat maximálně třem až šesti náročným úkolům. Z toho by měly být minimálně dvě činnosti příjemné nebo pozitivně působící na naše zdraví a minimálně jedna rozvíjející naše vztahy s ostatními lidmi.

Cíle by také měly být co nejvíce specifikovány, protože se každý více těší například na tabulku čokolády než na nic neříkající sladkost. Rozsáhlé úkoly bychom měli rozdělit na menší části a vždy se po jejich dokončení odměnit nebo si alespoň udělat malou přestávku. Jakmile si vybereme nějakou činnost, měli bychom ihned začít pracovat. Jak bylo již uvedeno výše, většina lidí ztrácí velké množství energie pouhou přípravou na danou aktivitu. Je dobré se věnovat vždy pouze jedné činnosti. Přecházením od jedné práce ke druhé ztrácíme mnoho času neustálým začínáním. Také se nemůžeme na žádnou aktivitu plně soustředit, protože máme výčitky svědomí kvůli jiným nedokončeným pracím. V závěru dne bychom si měli zrekapitulovat, co všechno jsme během dne stihli. Nesmíme se zapomenout za to pochválit a odměnit. Nepodaří-li se nám zvládnout vše,

co jsme si naplánovali, nevyčítáme si to a místo toho zkusíme najít příčinu svého neúspěchu (Praško, 2007, s. 239-240).

### 2.9.7.1 Vytvoření týdenního plánu

Týdenní plán sestavíme takto: Vezmeme si papír velikosti A4 a na levý okraj nadepíšeme pod sebe dny v týdnu. Na horní okraj listu vyznačíme 24 políček, každé políčko představuje jednu hodinu dne, a nalinkujeme si tabulku. Nyní si vyškrtáme políčka pro spánek (raději bychom měli počítat se spánkem o hodinu delším než je náš spánkový průměr). Následuje doplnění nezbytných denních aktivit (například zaměstnání, vaření, úklid, hygiena, stravování). Nesmíme zapomenout vyhradit si denně dvě hodiny na zábavu. Tento čas si můžeme rozdělit do několika úseků a věnovat se svým oblíbeným činnostem (sport, četba, sledování TV atd.). Je potřeba si uvědomit, že vynecháním odpočinku bychom čas neušetřili, ale naopak ztratili. Při únavě naše pracovní tempo klesá. Nyní si ještě vyškrtáme pět hodin týdně pro neočekávané události, se kterými musíme počítat. Měli bychom také pamatovat na to, že jeden den v týdnu (většinou to bývá neděle) patří odpočinku. „*Naučíme-li se odpočívat, ušetříme čas.*“

Příprava týdenního plánu trvá maximálně 1 hodinu. Základní princip této techniky spočívá v tom, že si neplánujeme, kolik práce stihneme, ale kolik dané aktivitě věnujeme času. U většiny činností se totiž nedá přesně odhadnout, jak dlouho budou trvat. Tato technika předchází iracionálním plánům, které vedou k neúspěchu a následné frustraci. Snaží se nás naučit efektivnímu využívání času a neplýtvání zbytečného množství energie na pouhou přípravu na práci (Novák, Capponi, 2003, s. 98-101).

### 2.9.7.2 Rozdělení činností na důležité a naléhavé

Další variantou je rozdělit si činnosti podle důležitosti a naléhavosti:

<b>Činnosti</b>	<b>naléhavé</b>	<b>nenaléhavé</b>
<b>důležité</b>	časově ohraničené úkoly neočekávané potíže krizové situace nemoc rodinných příslušníků finanční ztráta	vzdálené úkoly budování vztahů projektování příjemné aktivity studijní záležitosti fyzické aktivity
<b>nedůležité</b>	velká část telefonních hovorů velká část statistik a hlášení	některé telefonáty únikové činnosti-četba

	bulváru, sledování telenovel atd. chození po obchodech
většina porad	
oblíbené činnosti	
věnování se závislostem	

Úkoly naléhavé se musí splnit v omezeném časovém horizontu, ale nejsou většinou podstatné z hlediska našich dlouhodobých cílů. Většina lidí proto důležité nenaléhavé úkoly opomíjí, dokud se nestanou naléhavými, potom se však již stávají významným zdrojem stresu. Při plánování bychom proto měli věnovat nejvíce prostoru právě důležitým nenaléhavým aktivitám, které souvisejí s našimi dlouhodobými cíli.

Dlouhodobé cíle by měly představovat smysl našeho života. Krátkodobé cíle se rovnají denním cílům, které by však měly být v souladu s dlouhodobými. Je-li například naším dlouhodobým cílem mít šťastnou rodinu, krátkodobý cíl může být trávit každé nedělní odpoledne s dětmi.

Dlouhodobé cíle, které si stanovujeme, souvisí s našimi životními rolemi. Měli bychom se nad nimi zamyslet a nezapomínat na žádnou z nich. Většina z nás má roli několik-například rodič, dítě, zaměstnanec, partner, přítel (Praško, 2007, s. 241, 243).

## **2.9.8 Ovládání myšlenek**

Ke zvládání stresu patří ovládání vlastních myšlenek. Negativní myšlenky zvyšují stres. Cílem je naučit se ovládat svoje myšlení, ne se jím nechat ovládat. Negativní myšlenky se snažíme nahrazovat pozitivními (Švingalová, 2000, s. 18).

### **2.9.8.1 Destruktivní versus konstruktivní starosti**

Destruktivní starosti se týkají věcí, které nemůžeme změnit - bývají to záležitosti minulosti a nejisté budoucnosti. Člověk se jimi pořád trápí, i když neexistuje žádné řešení. Měli bychom si uvědomit, že minulost nezměníme, můžeme se z ní pouze poučit.

Naopak konstruktivní starosti vedou k hledání řešení problému pomocí plánu, který by měl obsahovat nejlépe několik variant řešení. Při jeho hledání můžeme požádat o pomoc někoho blízkého nebo vyškoleného profesionála (Melgosa, 1997, s. 137-138).

### **2.9.8.2 Kontrola myšlenek**

Destruktivní starosti se mohou neustále vracet i přesto, že nalezneme řešení problému. Můžeme tomu zamezit pomocí několika jednoduchých kroků:

1. Nejprve zjistíme důvod starostí: například Mám problémovou třídu.
2. V dalším kroku se pokusíme odhalit, co bezprostředně předchází tomu, než se začneme cítit špatně.
3. V posledním kroku si řekneme energicky dost a zastavíme chod negativních myšlenek.

Po několika okamžicích začneme myslet na pozitivní věci.

*„Techniku ovládání myšlenek bychom měli používat, pouze pokud jsme si jistí, že nám vlastně žádné starosti nepomohou. Taková situace nastává, víme-li, že záležitost je už ztracená, anebo naopak když jsme už podnikli první kroky pro řešení problému“ (Melgosa, 1997, s. 141-143).*

### **2.9.8.3 Odstranění starostí**

Tato metoda vytvořená J. Colemanem by nám měla pomoci zbavit se starostí. Je založena na předpokladu, že většina starostí se dá vyřešit, věnujeme-li danému problému potřebný čas:

1. Sepíšeme si všechny starosti, které máme.
  2. Jakmile si najdeme volnou chvíli, sedneme si a začneme se problémy zabývat.
  3. Zaměříme se na každý jednotlivý problém a pokusíme se na něj dívat z různých úhlů pohledu.
  4. Najdeme-li řešení, poznameníme si ho.
  5. Seřadíme si starosti podle důležitosti.
  6. U každého bodu se sami sebe zeptáme, jaké by mohly být nejhorší důsledky
- (Hennig, Keller, 1996, s. 42-43).

### **2.9.8.4 Boj proti iracionálním názorům**

Americký psycholog Albert Ellis si všiml, že někteří lidé věří ve stresujících okamžicích nepravdivým názorům, které jejich stav ještě více zhoršují. Mezi takové názory patří například tyto:

- je nezbytné, abychom byli všemi milováni
  - nejsme schopni sami ovlivnit, zda budeme nebo nebudeme šťastni
  - všechno má pouze jedno správné řešení, bez kterého se nemůžeme posunout dál
- (Melgosa, 1997, s. 137-143)

Učitelé často věří těmto mylným názorům:

- učitel by měl být všemi uznáván (vedením, ostatními učiteli, žáky, rodiči žáků, veřejností)

-učitel nechybje

-ve škole musí všechno ideálně fungovat

-vzdělávat žáky je stále těžší

-za výchovu a budoucnost žáků je plně zodpovědný učitel, jeho práce je posláním a musí jí věnovat veškerý svůj volný čas (Hennig, Keller, 1996, s. 41)

Psychologové Wolfgang Ehinger a Claudius Hennig sestavili cvičení, které by mělo pomoci tyto iracionální představy odstranit.

1. Zvolíme si jednu omezující myšlenku, např. „Vždy musím vypadat skvěle.“

2. Pokusíme se jí zpochybnit větou: „Opravdu to dokážu?“

3. Zamyslíme se nad případnými důsledky a reakcí partnera.

4. Uvědomíme si, jak by se náš partner doopravdy zachoval a jak byly naše původní představy naivní.

5. Pozměníme svoje omezující přesvědčení, například odstraněním omezujících slov jako musím, nesmím, vždycky, nikdy. Náš změněný postoj může vypadat takto:

„Budu-li chtít, budu vypadat dobře (Hennig, Keller, 1996, s. 42-43).

## **2.9.9 Řešení problémů**

Existuje několik technik, které nám pomohou zodpovědět otázky, na které hledáme odpovědi:

### **2.9.9.1 Sankalpa**

Je to jedna z technik jógy, kterou provádíme těsně před spaním nebo v době relaxace. Tato metoda by měla pomoci s řešením otázek, na které neznáme odpověď a potřebujeme ji vědět. Musíme si pozitivně zformulovat danou otázku a několikrát si ji zopakovat. Otázky nesmíme termínovat žádným časovým údajem. Při nesplnění bychom ztratili důvěru v tuto techniku. Otázka může vypadat například takto: „Najdu řešení na otázku, zda mám přijmout novou pracovní nabídku?“ Na jednoduché otázky nalezneme odpověď již po několika dnech. Odpovědi se nám vynoří z podvědomí v okamžiku, kdy na to budeme připraveni. Přinesou s sebou pocity trvalé úlevy, protože víme, že odpovědi jsou pravdivé (Novák, Capponi, 2003, s. 89).

### 2.9.9.2 Dvě magické otázky

Autorkou této metody je Američanka Janette Reinwaterová. Před samotnou technikou je vhodné provést krátkou relaxaci. Poté si položíme otázku: „*Co se ve mně děje právě teď?*“ (*Co se mi honí hlavou, na co myslím? Co dělám? Co cítím? Jak dýchám?*)“

Necháme myšlenky volně plynout, nesnažíme se úporně nalézt řešení. Odpovědi by měly samy přijít, pokud jsme se dokonale uvolnili. Řešení si můžeme buď přeríkávat a nahrávat se nebo si je zapisovat. Dělá-li nám zaznamenávání problémy, necháme ho napříště. Vše by mělo být přirozené.

Po první otázce následuje druhá: „*Co chci teď a nyní?*“ Postupujeme stejně jako u první otázky. Jakmile se nám řešení zjeví, měli bychom se podle něj zachovat (Novák, Capponi, 2003, s. 90).

### 2.9.9.3 Metoda volných asociací

Tuto metodu poprvé k účelům psychologického sebepoznání použila americká psycholožka a psychiatricka Karen Horneyová. Principem této metody je zaznamenat si všechno, co nás napadá (buď si to pouze říkat nebo se nahrávat nebo zapisovat). Při zapisování hrozí, že si zaznamenáme pouze torzo myšlenek, protože píšeme pomaleji, než myslíme. Chceme-li najít odpověď na konkrétní otázku, nejdříve si ji položíme, než necháme naše vědomí volně asociovat (Novák, Capponi, 2003, s. 91).

## 2.9.10 Sociální opora

Při odbourávání stresu pomáhá, máme-li někoho, komu se můžeme se svými starostmi svěřit. Může to být partner, přítel nebo kolega v práci. Uvědomíme si, že nejsme na problém sami. Druhá osoba může přinést odlišný pohled na věc, může nalézt řešení problému. Z tohoto důvodu je důležité mít silnou sociální síť vztahů a neizolovat se od ostatních (Hennig, Keller, 1996, s. 59-60).

Prostřednictvím sociální sítě vztahů může člověk využívat sociální opory. Kebza, Šolcová (1999, s. 19-21) definují pojem sociální opora jako „*jakýsi sociální fond, ze kterého lze čerpat v případě potřeby, systém sociálních vztahů, jejichž prostřednictvím se člověku dostává pomoci při snaze dostat nárokům a dosáhnout cílů.*“

Výzkumy prokázaly, že lidé využívající systému sociální opory mívají lepší psychické i fyzické zdraví. Zajímavé také je, že osoby, které měly hustší sociální síť, využívaly spíše strategii zvládání zátěžové situace než některé z vyhýbavých strategií.

## **2.9.11 Hledání smyslu života**

Podle rakouského neurologa a psychiatra V. E. Frankla lidé, kteří nemají smysl života, bývají méně odolní vůči stresu. Podle něj je řešením sebetranscendence. „*To znamená, že duševní síly člověka nejsou tolik zaměřeny na vlastní ego (já), ale soustředí se na vztahy k lidem a okolí a na úkoly, které se před ním objevují.*“

Jedinec musí hledat smysl svého života v činnostech, které se na něj nezaměřují. Měl by pátrat v minulosti, které aktivity ho naplňovaly a umožnily mu přestat se sám sebou zabývat. Smysl života můžeme nalézt pomocí techniky kreativního psaní. Zvolené aktivity si musíme ihned vyzkoušet. Je však důležitá trpělivost, protože pocity štěstí se nedostaví okamžitě (Hennig, Keller, 1996, s. 74-77).

## **2.10 Pracovní oblast**

### **2.10.1 Vyučování**

Vybrala jsem několik strategií popsaných v knize Henniga a Kellera (1996), jak si zorganizovat a vést výuku a zaujmout žáky. Tyto tři oblasti totiž patří mezi hlavní zdroje stresu při práci učitele.

### **2.10.2 Uspořádání práce**

Na každou vyučovací hodinu se přiměřeně připravovat.

Nesnažit se s žáky probrat příliš mnoho učiva, nezapomenout věnovat dostatek času opakování a diskuzi s žáky.

Psát s dětmi písemné práce v průběhu celého školního roku, abychom si nepřidělávali další stres před uzavřením klasifikace.

Žáky vždy s předstihem o zkoušení informovat.

Písemné práce začít opravovat ihned po přijetí.

Reflektovat průběžně svoji práci, učit se ze svých chyb a omylů.

### **2.10.3 Vedení vyučování**

Na začátku školního roku stanovit společně se třídou konkrétní pravidla, které budou žáci i učitel dodržovat.

Okamžitě reagovat na porušení stanovených norem.

Trestat chování žáka, ne žáka samotného.

Diskutovat se třídou.

Dávat žákům pozitivní zpětnou vazbu.

## **2.10.4 Motivování žáků**

Pozitivně hodnotit každou snahu žáka.

Volit přiměřenou obtížnost látky. Její zvládnutí by mělo být pro žáky přiměřenou výzvou a zároveň dosažitelným cílem.

Používat při výuce rozmanité učební styly, protože každému žákovi vyhovuje něco jiného.

Důležitou látku s žáky průběžně a po částech opakovat. Propojovat jednotlivé vědomosti.

Aktivizovat žáky během výuky. Děti nesmí být jen pasivními účastníky.

Používat při vysvětlování látky dostatečné množství příkladů (Hennig, Keller, 1996, s. 49-51).

## **2.10.5 Vztahy na pracovišti**

Významným zdrojem stresu bývají také špatné vztahy mezi kolegy v práci. Učitelé často nemají čas ani možnost se svými spolupracovníky komunikovat. Vzájemně se nepodporují a mají pocit, že si navzájem nerozumí.

Pro ilustraci jsem vybrala několik strategií, které mohou vést ke zlepšení vzájemných vztahů:

- hospitace učitelů v hodinách
- vzájemné obohacující přednášky mezi učiteli
- pracovní porady, na kterých budou mít učitelé příležitost se svobodně vyjádřit
- možnost volnočasových aktivit, kde se budou moci učitelé lépe poznat i mimo prostředí školy
- existence sborovny nebo společenské místnosti, kde se mohou učitelé scházet, komunikovat, spolupracovat (Hennig, Keller, 1996, s. 52-54)



## 3 Praktická část

### 3.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části bylo porovnat rozdíly v míře burnout syndromu u učitelů na druhém stupni základní školy z hlediska pohlaví a délky praxe. Dalším cílem bylo zjistit, zda existoval vztah mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech (kognitivní, citové, tělesné a sociální). Posledním cílem bylo určit, zda byly rozdíly v zasažení centrálních psychofyzických funkcí mezi muži a ženami.

#### 3.1.1 Stanovení předpokladů

Při stanovení předpokladů jsem vycházela z informací získaných prostudováním odborných pramenů a ze svých zkušeností v dané problematice. Na základě těchto podkladů jsem stanovila následující předpoklady.

##### **Předpoklad č. 1**

Lze předpokládat, že je vyšší pravděpodobnost výskytu projevů syndromu vyhoření u žen učitelek než u mužů učitelů. Předpoklad byl znázorněn za pomoci grafu a tabulky a slovně popsán na stranách 86-87.

##### **Předpoklad č. 2**

Lze předpokládat, že se syndrom vyhoření projevuje více u učitelů, kteří učí déle než 10 let, než u kolegů s kratší praxí. Předpoklad byl znázorněn za pomoci grafu a tabulky a slovně popsán na stranách 88-89.

##### **Předpoklad č. 3**

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi kognitivní oblastí u mužů učitelů a žen učitelek. Předpoklad byl znázorněn za pomoci tabulky a slovně popsán na straně 101.

##### **Předpoklad č. 4**

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi citovou oblastí u mužů učitelů a žen učitelek. Předpoklad byl znázorněn za pomoci tabulky a slovně popsán na straně 101.

### **Předpoklad č. 5**

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi tělesnou oblastí u mužů učitelů a žen učitelek. Předpoklad byl znázorněn za pomoci tabulky a slovně popsán na straně 102.

### **Předpoklad č. 6**

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi sociální oblastí u mužů učitelů a žen učitelek. Předpoklad byl znázorněn za pomoci tabulky a slovně popsán na straně 102.

## 3.2 Použité metody

Pro empirickou část diplomové práce byl použit standardizovaný dotazník Inventář projevů syndromu vyhoření umístěný v příloze č. 5, jehož autory jsou Jiří Tošner a Tamara Tošnerová.

Cílem dotazníku bylo zjistit projevy syndromu vyhoření ve čtyřech rovinách – kognitivní, emocionální, tělesné a sociální.

Dotazník se skládal z 24 uzavřených položek, které respondent hodnotil podle frekvence výskytu na pětibodové škále. Za každou položku mohl získat určitý počet bodů - 4 (vždy), 3 (často), 2 (někdy), 1 (zřídka), 0 (nikdy). V každé rovině mohl respondent získat body v rozmezí od 0 do 24. Celkový součet bodů mohl dosáhnout 0 – 96. Úvodní část dotazníku byla doplněna o položky týkající se pohlaví, věku a délky praxe.

Ke zpracování dotazníku byly použity smíšené metody (kvantitativní a kvalitativní). Některé údaje byly vypočítány pomocí dvou statistických testů – korelační analýzy a Studentova testu (t-testu). Korelační analýza zjišťuje závislost dvou parametrů. Studentův test porovnává průměrné hodnoty dvou souborů. Výsledky byly zaznamenány do tabulek a grafů.

Distribučováno bylo 80 dotazníků. Zpět se vrátilo 68 dotazníků, což představovalo 85% návratnost. Šest dotazníků bylo vyplněno pouze částečně, proto nemohly být využity k dalšímu zpracování. Dvanáct dotazníků, což znamenalo 15 %, se zpět nevrátilo. Řádně vyplněných bylo 62 dotazníků, což činilo 77,5 % ze všech distribuovaných dotazníků. Těchto 62 dotazníků bylo použito k dalšímu zpracování.

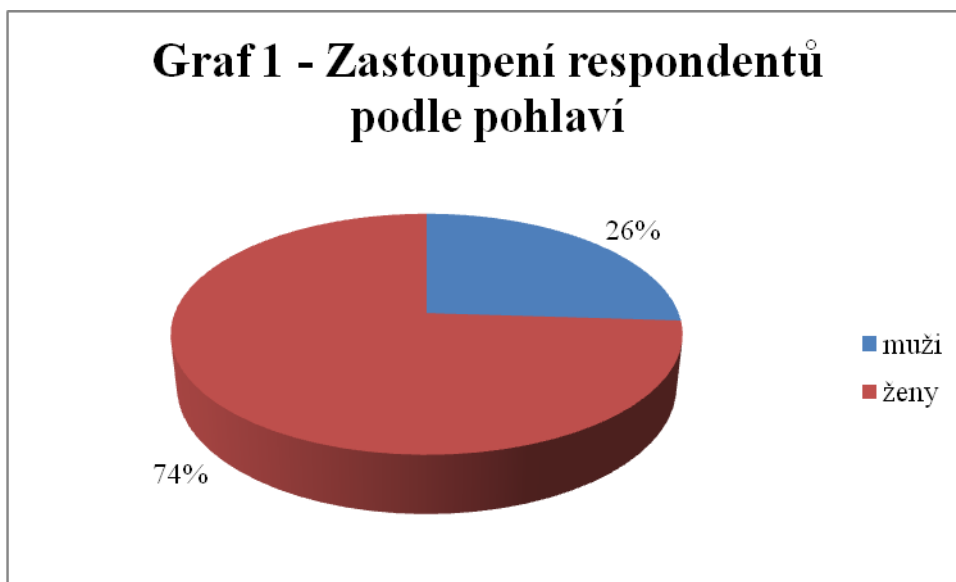
## 3.3 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 62 pedagogů. Osloveni byli učitelé druhého stupně ze šesti základních škol v Libereckém kraji. Průzkum probíhal v lednu roku 2010. Všichni oslovení pedagogové nejen ochotně spolupracovali, ale také se zajímali o téma diplomové práce.

Ve zkoumaném vzorku převažovaly ženy, odpovídalo jich 46, což bylo 74 % z celkového množství dotazovaných. Muži byli zastoupeni 16 respondenty, což představovalo 26 % ze zkoumaného vzorku.

Početní rozdíl mezi muži a ženami ve zkoumaném souboru přibližně odpovídá poměru mužů a žen v českém školském systému. Dle Statistické ročenky školství 2004/2005 na druhém stupni základní školy pracuje přibližně 75,1 % žen. Potvrzuje to skutečnost, že v českém školství v současné době pracují převážně ženy (<http://www.uiv.cz/clanek/559/1091>).

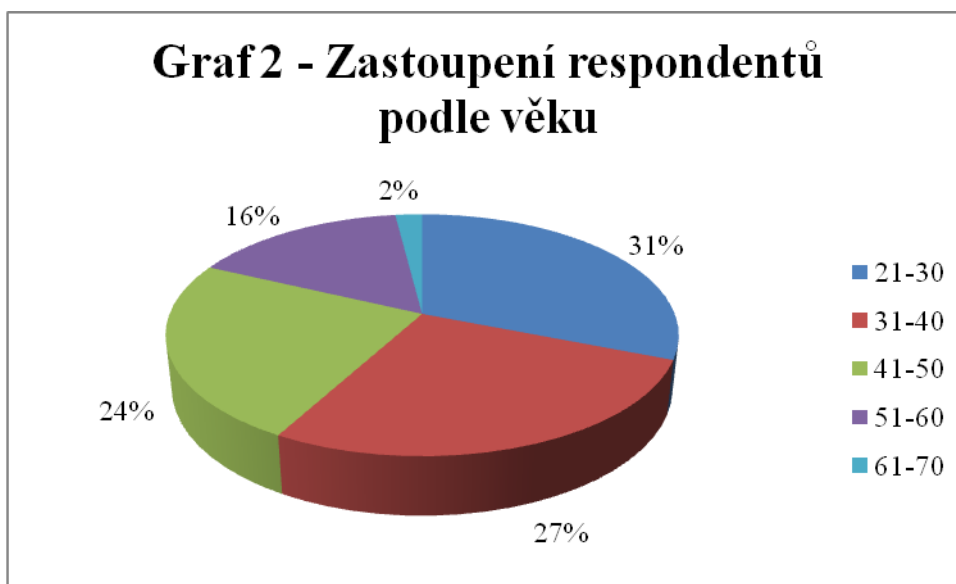
Graf a tabulka číslo 1 zobrazují zastoupení respondentů podle pohlaví.



Tabulka 1 – Zastoupení respondentů podle pohlaví

Pohlaví	
muži	ženy
16	46
26 %	74 %

Dalším kritériem při zpracování dat bylo zastoupení respondentů podle věku, které znázorňují graf a tabulka číslo 2.



Tabulka 2 – Zastoupení respondentů podle věku

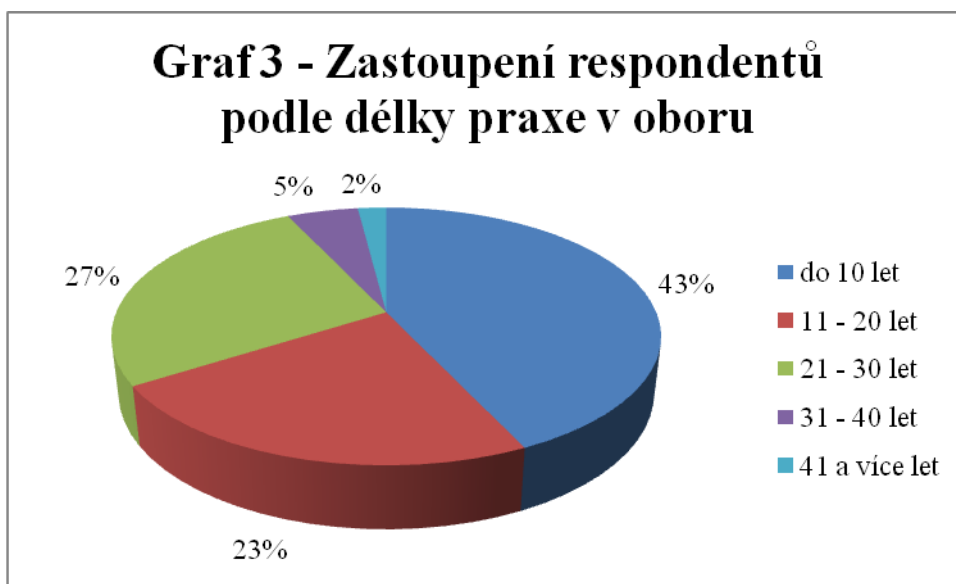
Věk				
21 - 30	31 – 40	41 – 50	51 - 60	61 – 70
19	17	15	10	1
31 %	27 %	24 %	16 %	2 %

Ve vybraném vzorku 62 učitelů druhého stupně základní školy bylo ve věku 21 – 30 let 19 dotazovaných, což činilo 31% z celkového počtu respondentů. Věková kategorie 31 – 40 let byla zastoupena 17 osobami, což představovalo 27 % všech respondentů. Do věkového rozpětí 41 – 50 let spadalo 15 respondentů, což bylo 24 % ze zkoumaného vzorku. Věková kategorie 51 – 60 let byla zastoupena 10 osobami, což činilo 16 % ze všech respondentů. Do poslední věkové skupiny 61 – 70 let se zařadil jeden dotazovaný, což znamenalo 2 % z celkového počtu respondentů.

Věkové rozložení respondentů neodpovídá obvyklému zastoupení učitelů na druhém stupni základní školy. Podle statistiky vytvořené Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) bylo v roce 2007 na druhém stupni základní školy ve věku do 30 let 16,2 % učitelů. Do věkové skupiny 30 – 39 let patřilo 23,9 % učitelů. 27,2 % učitelů se nacházelo ve věku 40 – 49 let. Věková kategorie 40 – 59 byla zastoupena 25,5 % učitelů. Do poslední věkové kategorie 60 a více let patřilo 7,1 % všech učitelů. Rozdíly jsou především v první kategorii do 30 let a poslední věkové skupině nad 60 let. Důvodem může být, že dotazníky byly rozdány na menších školách, kde byl mladší kolektiv učitelů.

Několik učitelů patřících do nejstarší věkové kategorie odmítlo vyplnění dotazníku. Pracovali ve škole na poloviční úvazek a obávali se, že jejich vyplnění dotazníku by nebylo zcela objektivní.  
([http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html)).

Graf a tabulka číslo 3 znázorňují zastoupení respondentů podle délky praxe v oboru, tedy v učitelské profesi.



Tabulka 3 – Zastoupení respondentů podle délky praxe v oboru

Praxe v oboru				
do 10 let	11 - 20 let	21 - 30 let	31 - 40 let	41 a více let
27	14	17	3	1
43 %	23 %	27 %	5 %	2 %

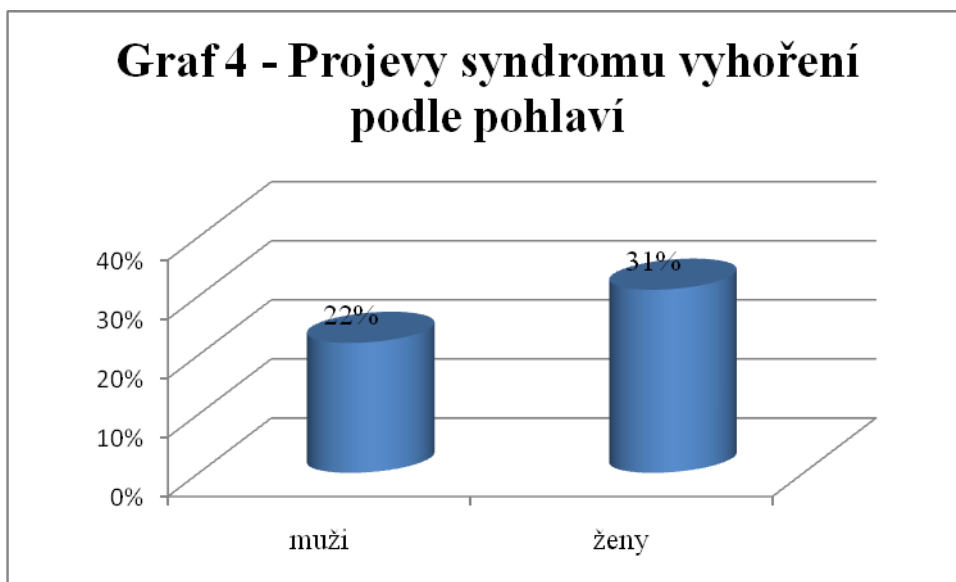
Ve zkoumaném vzorku byla nejpočetněji zastoupena první skupina s praxí do 10 let, do které patřilo 27 osob, což představovalo 43 % všech respondentů. Do druhé skupiny s praxí v délce 11 – 20 let se zařadilo 14 dotazovaných, což bylo 23 % ze všech respondentů. Třetí skupinu s praxí dlouhou 21 – 30 let představovalo 17 osob, což činilo 27 % dotazovaných. Praxi v délce 31 – 40 let měli 3 pedagogové, což bylo 5 % dotazovaných. Pouze jeden respondent měl praxi delší než 41 let, představoval tedy 2 % ze všech dotazovaných.

Délka praxe v oboru, tedy ve školství, je ve většině případů přímo úměrná věku respondentů.

### 3.4 Získaná data a jejich interpretace

#### Předpoklad č. 1

Lze předpokládat, že je vyšší pravděpodobnost výskytu projevů syndromu vyhoření u žen učitelek než u mužů učitelů.



Tabulka 4 – Projevy syndromu vyhoření podle pohlaví

muži	ženy
22 %	31 %

Graf a tabulka číslo 4 znázorňují, že projevy syndromu vyhoření u žen dosáhly průměrně 31 %, zatímco u mužů překročily pouze hranici 22 %.

Jedním z důvodů vyššího výskytu projevů syndromu vyhoření u žen je jejich celkové pracovní zatížení. Celkové pracovní zatížení znamená souhrn placené a neplacené práce. Do neplacené práce řadíme například starost o domácnost, péči o děti, finanční záležitosti.

Výzkumy prováděné různými autory shodně potvrdily, že muži mají o 2 až 2,5 hodiny denně více volného času. Ženám proto nezbývá dostatek času na protistresové techniky.

Důvodem je rozdílnost neplacené práce u žen a mužů. V naší společnosti je stále práce v domácnosti považována za povinnost žen. Klade na ně vysoké nároky a zároveň jim poskytuje pouze malý prostor pro rozhodování. Práce žen bývá více limitována než práce mužů (například rozdíl mezi vařením a starostí o auto). Matky také mívají jiný přístup k rodině než otcové (ženy se více strachují o své děti než muži). Posledním důvodem, který zmiňuje Šolcová, je způsob trávení času s dětmi. Otcové s nimi většinou hrají hry, věnují



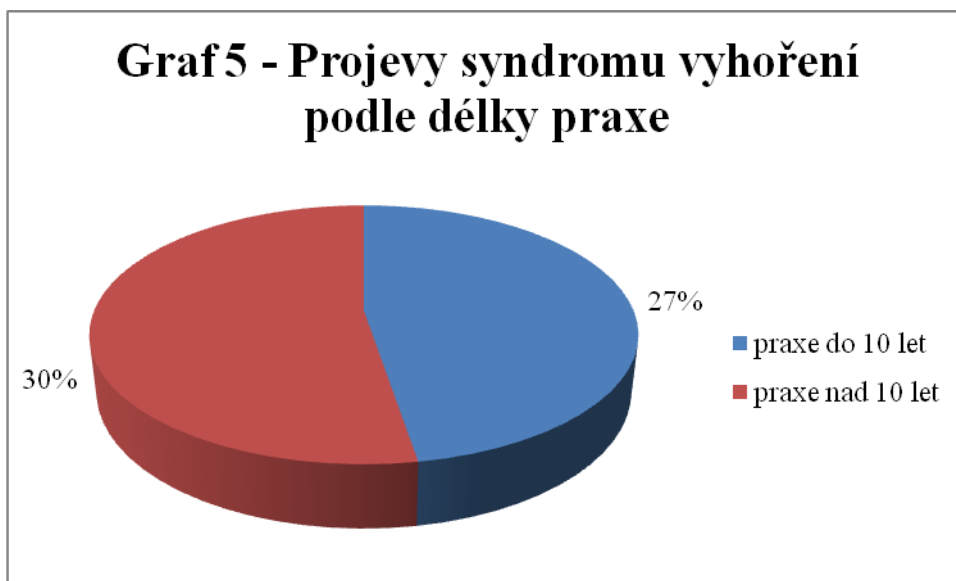
se společným zálibám, zatímco matky dohlíží na plnění povinností (například přípravu dětí do školy).

Snaha žen věnovat se naplno domácnosti, rodině a kariéře vede často k vnitřnímu konfliktu. Ženy se obávají, aby některou životní oblast nezanedbávaly (Šolcová, 1996, s. 238-239).

Předpoklad č. 1 se potvrdil.

## Předpoklad č. 2

Lze předpokládat, že se syndrom vyhoření projevuje více u učitelů, kteří učí déle než 10 let, než u kolegů s kratší praxí.



Tabulka 5 – Projevy syndromu vyhoření podle délky praxe

Praxe	
do 10 let	nad 10 let
27 %	30 %

Z grafu a tabulky číslo 5 je patrný minimální rozdíl v projevech syndromu vyhoření podle délky praxe. U respondentů s praxí do 10 let se projevuje syndrom vyhoření u 27 % z nich, zatímco u učitelů s praxí delší než 10 let u 30 % z nich.

Důvodem relativně vysokého procenta příznaků syndromu vyhoření u učitelů s praxí kratší než 10 let je tzv. „šok z reality“, který se objevuje u nově nastoupených učitelů. Jedná se o rozdíl mezi teorií, kterou studují budoucí učitelé na vysokých školách, jejich představami a následnou realitou ve škole. Někteří mladí učitelé shledávají, že nemají potřebné osobnostní charakteristiky pro práci učitele. Dále se může objevit zjištění, že se při studiu nenaučili potřebné praktické znalosti (například administrativní úkony). Začínajícího učitele může také nepříznivě ovlivnit situace ve škole – například nedostatečné materiální vybavení školy, přístup žáků, kolegů, vedení školy.

Začínající učitel má stejné množství povinností a nese stejnou zodpovědnost jako zkušený učitel s několikaletou praxí v oboru. Začínající učitelé musí často učit předměty, na které nemají aprobaci, bývají třídními, učí více hodin, než mají v pracovním úvazku. V podstatné části případů nově nastoupení učitelé nedostanou svého uvádějícího učitele,

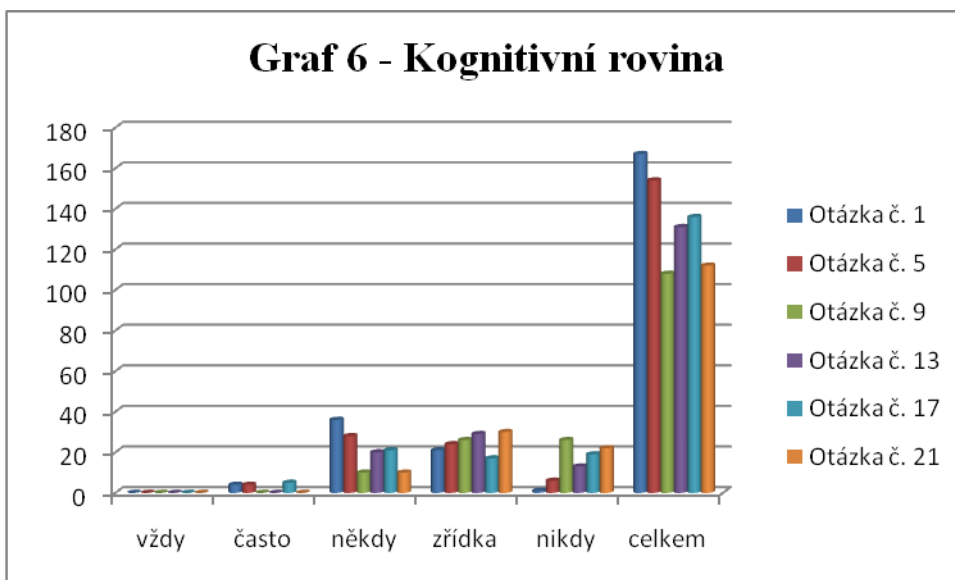
stejně jako nemají žádné hospitace ve svých hodinách. To všechno může vést k syndromu vyhoření (Průcha, 2002, s. 208- 213).

Předpoklad č. 2 se potvrdil.

### Kognitivní, citová, tělesná a sociální oblast

Jak bylo uvedeno výše, dotazník „Inventář projevů syndromu vyhoření“ byl složený z 24 otázek. Obsahoval šest otázek zaměřených na projevy syndromu vyhoření v každé oblasti (kognitivní, citové, tělesné a sociální). Jednotlivé projevy byly popsány v teoretické části na straně 34.

V následujících tabulkách a grafech je uvedena četnost odpovědí respondentů na otázky související s jednotlivými rovinami a celkový součet bodů z každé otázky. Kategorie celkem byla vypočítána následujícím způsobem. Vybraná možnost („vždy“ byla hodnocena 5 body, „často“ 4 body, „někdy“ 3 body, „zřídka“ 2 body a „nikdy“ 1 bodem) byla vynásobena počtem respondentů, kteří si ji zvolili, a poté byly všechny body sečteny. Maximum bodů u každé otázky mohlo být 310.



Tabulka 6 - Kognitivní rovina

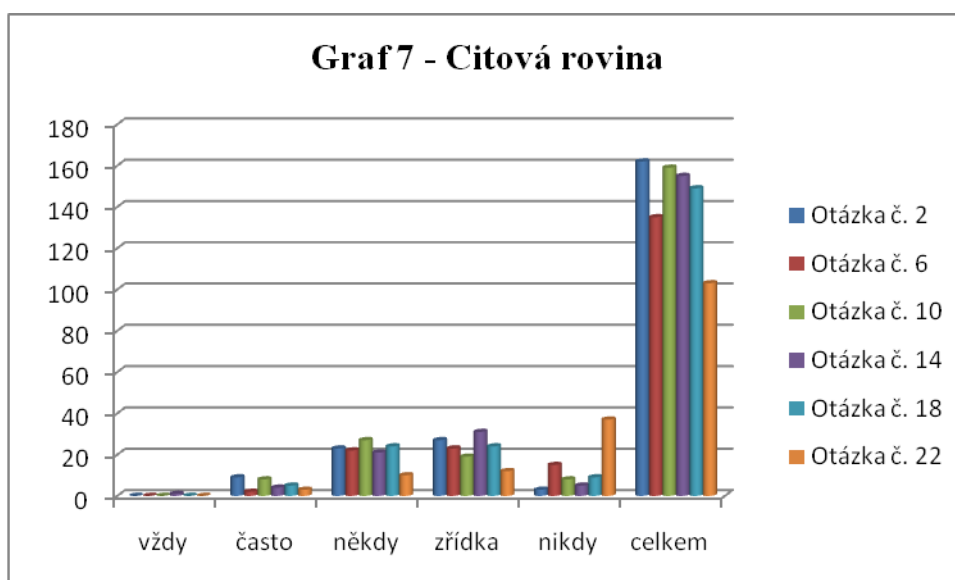
Výrok	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	celkem
1. Obtížně se soustředuji	0	4	36	21	1	<b>167</b>
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	0	4	28	24	6	<b>154</b>
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i žácích	0	0	10	26	26	<b>108</b>
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	0	0	20	29	13	<b>131</b>
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	0	5	21	17	19	<b>136</b>
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	0	0	10	30	22	<b>112</b>

Graf a tabulka číslo 6 zobrazují odpovědi respondentů na otázky spojené s kognitivní rovinou.

36 respondentů se „někdy“ obtížně soustředilo a 28 dotazovaných „někdy“ pochybovalo o svých profesionálních schopnostech. 20 respondentů mělo „někdy“ pocit, že jejich odborný růst a zájem o obor zaostával. Pouze 10 dotazovaných si „někdy“ myslelo, že jim hrozí nebezpečí, že by ztratili přehled o dění v oboru. Bylo pozitivní, že pouze 10 respondentů se „někdy“ vyjadřilo posměšně o rodičích žáků a žácích a 26 z nich dokonce nikdy.

Překvapivý byl výsledek u 5. otázky. Pouze 5 respondentů „často“ přemýšlelo o odchodu z učitelského povolání, 21 dotazovaných někdy, 17 zřídka a 19 nikdy. Učitelské povolání je často chápáno jako poslání, je velmi náročné. Lidé, kteří si ho vybrali jako profesi, ho mají přesto rádi a nepřemýšlí o změně.

U žádné z otázek z kognitivní oblasti nevybrali respondenti odpověď „vždy“. Druhou nejméně volenou odpovědí bylo „často“, třetí „nikdy“. Nejčastěji si naopak dotazovaní vybírali odpovědi „někdy“ a „zřídka“.



Tabulka 7 - Citová rovina

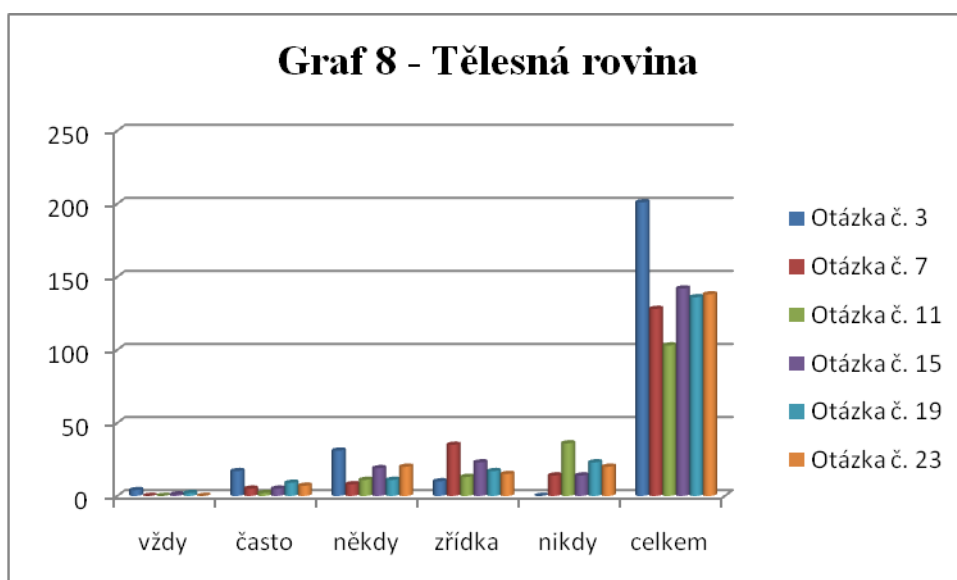
Výrok	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	celkem
2. Nedokážu se radovat ze své práce	0	9	23	27	3	<b>162</b>
6. Jsem sklíčený/á	0	2	22	23	15	<b>135</b>
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á	0	8	27	19	8	<b>159</b>
14. Jsem vnitřně neklidný/á nebo nervózní	1	4	21	31	5	<b>155</b>
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	0	5	24	24	9	<b>149</b>
22. Cítím se ustrašený/á	0	3	10	12	37	<b>103</b>

Graf a tabulka číslo 7 prezentují odpovědi respondentů na otázky týkající se emocionální oblasti.

Nejčastěji respondenti volili odpovědi „někdy“ a „zřídka“. Možnost „vždy“ vybral pouze 1 dotazovaný u otázky číslo 14.

V citové rovině byly odpovědi na téměř všechny otázky velmi podobné, mimo otázky číslo 22. Více než 20 respondentů se „někdy“ nedokázalo radovat z práce, bylo sklíčených, v konfliktních situacích ve škole se cítili bezmocní, byli vnitřně neklidní nebo nervózní a trpěli nedostatkem uznání a ocenění. Zatímco pouze 10 respondentů se „někdy“ cítilo ustrašených a 37 dokonce „nikdy“.

U otázky týkající se řešení konfliktních situací ve škole byl dosažen druhý nejvyšší počet bodů. Švingalová (2000, s. 32) doporučuje, aby se studenti pedagogických fakult učili nejen teoretické, ale také praktické znalosti a dovednosti. Nezbytné je umění komunikativních dovedností. Budoucí učitel by měl být schopen asertivně jednat se svými žáky, jejich rodiči, kolegy, nadřízenými. Součástí přípravy budoucích učitelů, ale také postgraduálního vzdělávání učitelů by měla být praktická cvičení.



Tabulka 8 - Tělesná rovina

Výrok	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	celkem
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4	17	31	10	0	<b>201</b>
7. Jsem náchylný/á k nemocím	0	5	8	35	14	<b>128</b>
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	0	2	11	13	36	<b>103</b>
15. Jsem napjatý/á	1	5	19	23	14	<b>142</b>
19. Trápí mne poruchy spánku	2	9	11	17	23	<b>136</b>
23. Trpím bolestmi hlavy	0	7	20	15	20	<b>138</b>

Graf a tabulka číslo 8 zobrazují četnost odpovědí respondentů na otázky týkající se tělesné roviny.

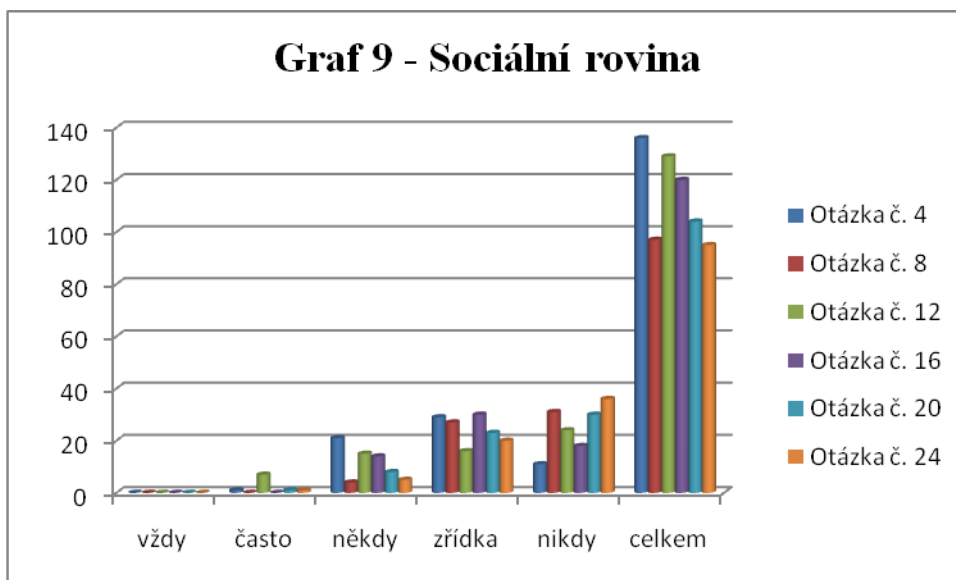
Nejmenší počet, a to 7 respondentů, si vybral možnost „vždy“, oproti ostatním rovinám je to relativně vysoké číslo. Druhou nejméně označovanou odpovědí bylo „často“. Naopak nejvíce respondentů zvolilo možnosti „někdy“, „zřídka“ a „nikdy“.

Není překvapivé, že nejvíce bodů získala otázka číslo 3 „Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“. 31 respondentů se takto cítila „někdy“, 17 „často“ a dokonce 4 dotazovaní „vždy“. Důvodem je náročnost učitelské profese. V teoretické části na straně 38 byly popisovány vysoké nároky, které jsou na učitele v současnosti kladeny. Řešením by mohlo být omezení některých aktivit učitele – například administrativních úkolů, výuky předmětů, na které nemají aprobaci, omezení dozorů na chodbách o přestávkách.

20 respondentů se „někdy“ cítilo napjatých a 19 z nich trpělo bolestmi hlavy. Pouze 11 respondentů mělo „někdy“ vegetativní problémy, 13 „zřídka“ a více než polovina, to je 36 dotazovaných, „nikdy“. Náchylnost k nemocem pociťovalo 35 respondentů „zřídka“.

Nejvíce se respondenti lišili ve svých zkušenostech s nespavostí. 2 dotazované trápila tato porucha „vždy“, 9 „často“, 11 „někdy“, 17 „zřídka“ a 23 „nikdy“.





Tabulka 9 - Sociální rovina

Výrok	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy	celkem
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	0	1	21	29	11	<b>136</b>
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	0	0	4	27	31	<b>97</b>
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy	0	7	15	16	24	<b>129</b>
16. Vyučování omezují na pouhé zprostředkování učiva	0	0	14	30	18	<b>120</b>
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	0	1	8	23	30	<b>104</b>
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovoru se žáky	0	1	5	20	36	<b>95</b>

Graf a tabulka číslo 9 zobrazují odpovědi respondentů na otázky související se sociální rovinou.

Nikdo z dotazovaných nezvolil možnost „vždy“, 10 osob si vybralo variantu „často“. Nejvíce respondentů volilo odpovědi na otázky týkající se citové roviny „zřídka“ a „nikdy“.

21 respondentů nemělo „někdy“ chuť pomáhat problémovým žákům. 15 dotazovaných mělo „někdy“ pocit, že frustrace ze školní práce narušovala jejich soukromé vztahy a 14 „někdy“ omezovalo vyučování na pouhé zprostředkování učiva. Zatímco 31 dotazovaných se „nikdy“ nevyhýbalo odborným rozhovorům s kolegy a 30 se „nikdy“ nevyhýbalo účasti na dalším vzdělávání. Nejméně bodů získala poslední otázka. 36 respondentů se „nikdy“ nesnažilo vyhýbat rozhovoru se žáky. Přestože učitelé museli

čelit stresům a cítili příznaky syndromu vyhoření, snažili se, aby to negativně neovlivnilo jejich vztah k žákům.

## Vztah mezi rovinami

Pro zjištění vztahů mezi jednotlivými rovinami byla použita statistická metoda korelační analýza. Výpočty byly provedeny pomocí statistického softwaru Statistica.

Tabulka 10 – Vzájemný mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách

Oblast	Kognitivní	Citová	Tělesná	Sociální
Kognitivní	1	0,62	0,5	0,8
Citová	0,62	1	0,76	0,59
Tělesná	0,5	0,76	1	0,57
Sociální	0,8	0,59	0,57	1

Tabulka číslo 10 znázorňuje vzájemnou spojitost mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech (kognitivní, citové, tělesné a sociální) pomocí korelačního koeficientu.

*„Korelační koeficient, též koeficient korelační Pearsonův, bývá označován písmenem  $r$ . Určuje míru vztahu mezi dvěma proměnnými v rozmezí od 0 do 1. Nula znamená žádný vztah, jednička plnou závislost. Může mít i zápornou hodnotu, dle toho, zda jedna proměnná v závislosti na druhé roste nebo klesá. V psychologických výzkumech je míra 0,60 a vyšší považována za poměrně vysokou, mezi 0,60 až 0,20 za užitečnou pro další zkoumání, pod 0,20 jen málo významná, proto interpretována s nejvyšší mírou opatrnosti“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 260).

Všechny závislosti uvedené v tabulce řadíme mezi pozitivní korelace. *„U pozitivní korelace hodnota korelačního koeficientu  $r$  je větší než 0 a menší nebo rovna 1. Pokud roste jedna z korelovaných veličin, roste i druhá“* (Hartl, Hartlová, 2000, s. 276).

Z tabulky číslo 10 bylo patrné, že všechny hodnoty překročily hranici 0,2, což znamenalo, že jejich vzájemná korelace byla významná. Tento výsledek dokládá spojitost všech čtyř rovin. Člověk je nedělitelná, jedinečná a komplexní bytost. Americký psychiatr Engel a později kanadský psychosomatik a psychiatr Lipowski začali v 80. letech minulého století prosazovat biopsychosociální neboli celostní přístup, který zahrnuje všechny tři složky – biologickou, psychickou a sociální, které působí vně i uvnitř člověka. Někteří autoři doplňují biopsychosociální model ještě o rovinu spirituální (Hartl, Hartlová, 2000, s. 76).

Z tabulky číslo 10 je patrné, že nejtěsnější vztah byl mezi kognitivní a sociální rovinou. Korelační koeficient dosáhl hodnoty 0,8, což činilo 80% vzájemnou závislost.

Naopak kognitivní a tělesná rovina spolu nejméně korelovali, korelační koeficient činil 0,5, což znamenalo 50% závislost.

Tabulka 11 – Vzájemný vztah mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u žen

Oblast	Kognitivní	Citová	Tělesná	Sociální
Kognitivní	1	0,58	0,47	0,81
Citová	0,58	1	0,75	0,55
Tělesná	0,47	0,75	1	0,58
Sociální	0,81	0,81	0,81	1

Tabulka číslo 11 zobrazuje souvislost mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech u žen učitelek.

Stejně jako v předchozí tabulce byla největší spojitost mezi kognitivní a sociální rovinou, míra korelačního koeficientu dosáhla 0,81, což činilo 81% závislost. Naopak nejméně spolu souvisely kognitivní a sociální rovina, korelační koeficient činil 0,47, což byla 47% závislost.

Tabulka 12 - Vzájemný vztah mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých rovinách u mužů

Oblast	Kognitivní	Citová	Tělesná	Sociální
Kognitivní	1	0,86	0,6	0,67
Citová	0,86	1	0,63	0,64
Tělesná	0,6	0,63	1	0,3
Sociální	0,67	0,64	0,3	1

Tabulka číslo 12 prezentuje spojitost mezi projevy syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech u učitelů mužů.

Na rozdíl od žen byla hodnota korelačního koeficientu nejvyšší mezi kognitivní a citovou rovinou, dosáhla vysoké hodnoty 0,86, tedy 86% spojitosti. Oproti ostatním hodnotám bylo výrazně nižší propojení mezi sociální a tělesnou rovinou u mužů učitelů. Korelační koeficient činil 0,3, což znamenalo 30% vzájemnou závislost.

Pro ověření třetího až šestého předpokladu byl použit Studentův dvouvýběrový t-test. Tato statistická metoda určuje významnost rozdílů dvou výběrových průměrů. Je vhodná především pro malé soubory dat. Může být použita pouze za předpokladu, že jsou oba výběry na sobě nezávislé.

Hodnoty t, stejně jako míra pravděpodobnosti (hodnota hladiny významnosti, při které zamítáme předpoklad) byly vypočítány pomocí statistického softwaru Statistica.

V dalším kroku byla zvolena hladina významnosti (tedy pravděpodobnost nesprávného zamítnutí pravdivého předpokladu)  $\alpha = 0,05$ , což znamenalo připuštění 5% pravděpodobnosti chyby.

Jestliže je hodnota pravděpodobnosti (P) menší než hladina významnosti ( $\alpha$ ), je daný předpoklad zamítnutý. Je-li P větší než  $\alpha$ , považujeme rozdíl za statisticky nevýznamný.

Poté byl vypočítán stupeň volnosti (df), což představuje velikost vzorku, od kterého bylo odečteno číslo jedna. Konkrétně  $df = 62 - 1 = 61$ , což bylo zaokrouhleno na přibližnou hodnotu  $df = 60$ .

Poté podle tabulky distribuce t bylo určeno, zda je vypočítaná hodnota t pro daný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti statisticky významná a zda je větší než kritická hodnota uvedená v tabulce. Kritická hodnota v tomto případě představuje 2,000. To znamená, že hodnoty v rozmezí mezi -2 až 2 byly přijaty jako daný předpoklad, zatímco hodnoty menší nebo rovny -2, nebo větší či rovny 2 znamenají zamítnutí daného předpokladu

(<http://ucebnice.euromise.cz/index.php?conn=0&section=biostat1&node=10#dvouvybT>).

### Předpoklad č. 3

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi kognitivní oblastí u mužů učitelů a žen učitelek.

Tabulka 13 – Rozdíly v kognitivní oblasti mezi muži a ženami

Oblast	Muži	Ženy	T	P
Kognitivní	6,31	7,28	-1,26	0,21

Tabulka číslo 13 znázorňuje, že rozdíl mezi kognitivní oblastí u učitelů a učitelek byl statisticky nevýznamný, protože hodnota pravděpodobnosti (P) 0,21 je vyšší než hladina významnosti ( $\alpha$ ) 0,05. Tento výsledek potvrzuje hodnota testovací statistiky (T) -1,26, která leží v oboru kritických hodnot (-2 až 2).

Předpoklad č. 3 se potvrdil.

### Předpoklad č. 4

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi citovou oblastí u mužů učitelů a žen učitelek.

Tabulka 14 - Rozdíly v citové oblasti mezi muži a ženami

Oblast	Muži	Ženy	T	P
Citová	5,75	8,59	-2,93	0,004

Tabulka číslo 14 prezentuje, že hodnota pravděpodobnosti dosáhla míry 0,04, což je menší hodnota než hladina významnosti 0,05. Zamítnutí čtvrtého předpokladu dokládá také hodnota testovací statistiky -2,93, která nepokrývá rozmezí oboru kritických hodnot (-2 až 2). Tento výsledek potvrzuje Šolcová (1996, s. 240), která píše, že ženy oproti mužům častěji uvádějí negativní psychické stavy (například depresi, úzkost, zlost).

Předpoklad č. 4 se nepotvrdil. Byl přijat alternativní předpoklad. Mezi citovou oblastí u žen učitelek a mužů učitelů byl významný rozdíl.

### Předpoklad č. 5

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi tělesnou oblastí u mužů učitelů a žen učitelek.

Tabulka 15 - Rozdíly v tělesné oblasti mezi muži a ženami

Oblast	Muži	Ženy	T	P
Tělesná	5,06	8,59	-3,17	0,002

Hodnota pravděpodobnosti 0,02 uvedená v tabulce číslo 15 byla nižší než hladina významnosti 0,05, což znamenalo podstatný rozdíl v tělesné oblasti u žen a mužů. Dokládá to také hodnota testovací statistiky, která se nenacházela v příslušném oboru kritických hodnot (-2 až 2). Tento výsledek se shoduje s odbornou literaturou, kde bývá popisováno, že si ženy častěji stěžují na obtíže spojené se stresem probíhající v tělesné oblasti - například migrény, problémy s trávením, poruchy spánku (Šolcová, 1996, s. 240).

Předpoklad č. 5 se nepotvrdil.

### Předpoklad č. 6

Lze předpokládat, že neexistuje žádný rozdíl mezi sociální oblastí u mužů učitelů a žen učitelek.

Tabulka 16 - Rozdíly v sociální oblasti mezi muži a ženami

Oblast	Muži	Ženy	T	P
Sociální	4	5,33	-1,62	0,11

Hodnota pravděpodobnosti v položce sociální oblast dosáhla hodnoty 0,11, což byl vyšší výsledek, než byla hladina významnosti. Šestý předpoklad také potvrzuje hodnota testovací statistiky -1,62, která ležela v oboru kritických hodnot. Rozdíl v sociální rovině u mužů učitelů a žen učitelek byl proto statisticky nevýznamný.

Předpoklad č. 6 se potvrdil.

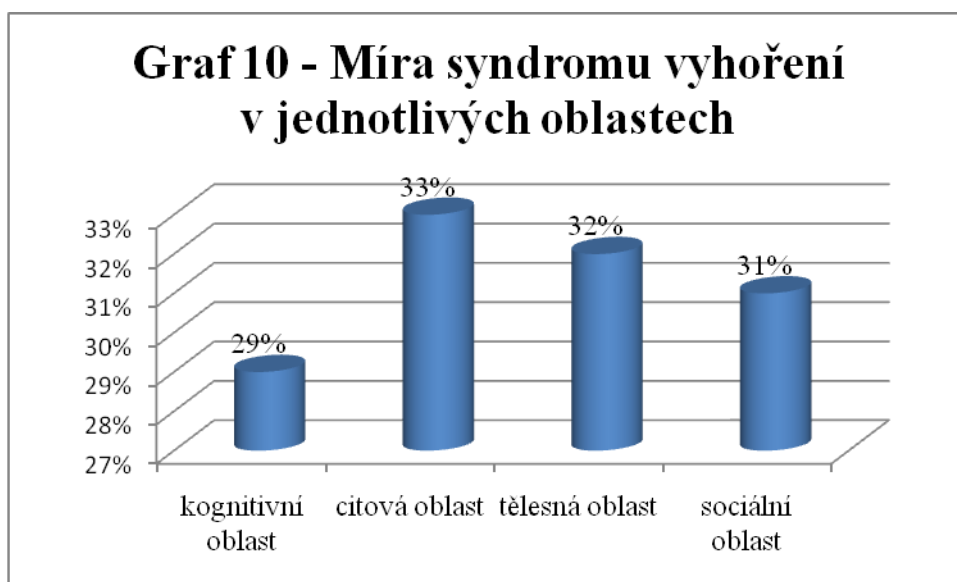


### **Míra syndromu vyhoření v centrálních psychofyzických funkcích**

Graf číslo 10 zobrazuje míru syndromu vyhoření v jednotlivých oblastech. Průměrný stresový výsledek respondentů je 29 % v kognitivní oblasti, 33 % v citové oblasti, 32 % v tělesné oblasti a 21 % v sociální oblasti.

Tento výsledek je v souladu s teoretickými předpoklady. U většiny jedinců, kteří prožívají syndrom vyhoření, se projevují prvotní příznaky v oblasti fyzické a psychické (tedy v kognitivní a citové oblasti). Sociální oblast bývá zasažena jako poslední (Švingalová, 2000, s. 28).

Z grafu číslo 10 vyplývá, že se pedagogové v prvotní fázi reakce na stres soustředí na fyzické a psychické změny probíhající v jejich těle. Jejich organismus se snaží vyrovnat se zátěží.



## 4 Závěr

Učitel je jedním z hlavních činitelů vzdělávacího procesu. Spoluvytváří výchovné prostředí a klima třídy, organizuje, řídí a hodnotí vzdělávací proces. Zároveň musí plnit mnoho požadavků ze strany vedení školy, rodičů i žáků. V současné době na učitele bývá kladeno stále více nároků. Učitel bývá proto často ve stresu a časové tísní. Profese učitele patří mezi povolání nejvíce ohrožená syndromem vyhoření.

Situace, kdy se u učitele již projevují příznaky syndromu vyhoření, je velmi náročná pro všechny zúčastněné. Negativně ovlivňuje nejen samotného učitele, jeho rodinu a okolí, ale také samotný vzdělávací proces a především žáky. Z tohoto důvodu je proto velmi důležitá znalost preventivních opatření burnout syndromu.

Cílem diplomové práce bylo teoreticky popsat syndrom vyhoření a uvést některé rady, které pomohou učitelům v prevenci burnout syndromu, případně s jeho úspěšnou léčbou.

Práce je určena nejen učitelům s dlouholetou praxí, kteří již pocítují první příznaky syndromu vyhoření, ale také začínajícím učitelům. Ti si mohou hned na počátku své pedagogické praxe uvědomit priority, přehodnotit svá očekávání a ideály, změnit přístup k celému vyučovacímu procesu.

Diplomová práce se zabývala teoretickým a praktickým popisem syndromu vyhoření u učitelů na druhém stupni základní školy.

Teoretická část byla složena ze dvou hlavních oblastí. V první z nich byly na základě prostudovaných odborných zdrojů vymezeny základní pojmy týkající se dané problematiky. Úvodní kapitola se zabývala jednotlivými zátěžovými situacemi, nejvíce se věnovala stresu. Další kapitola popisovala syndrom vyhoření. Dalšími tématy byl učitel, adaptace a obranné reakce jedince. Ve druhé části práce byly uvedeny rady věnované předcházení a léčbě syndromu vyhoření. Část se skládala z pěti kapitol. První z nich seznamovala s různými způsoby zvládání stresu. Další čtyři kapitoly popisovaly rady věnované tělesnému a duševnímu zdraví, životnímu postoji a pracovní oblasti.

V praktické části byl za pomoci dotazníku (Inventář projevu syndromu vyhoření) proveden průzkum v šesti základních školách v Libereckém kraji. Průzkumu se zúčastnilo 62 učitelů 2. stupně základní školy. Ke zpracování dotazníku bylo použito smíšené metody. Na základě informací získaných studiem odborných pramenů bylo stanoveno šest předpokladů. Ty byly ověřovány jednotlivými položkami dotazníku. Čtyři z nich se potvrdily, dva z nich potvrzeny nebyly. Výsledky byly zpracovány graficky (do tabulek

a grafů) a poté slovně popsány. Výsledky průzkumu ukazovaly, že projevy syndromu vyhoření u žen učitelek jsou vyšší než u mužů učitelů. Rozdíl v projevech syndromu vyhoření u učitelů s délkou praxe do 10 let a nad 10 let byl však minimální (3 %). Dále průzkum ukázal, že rozdíly v kognitivní a sociální oblasti byly mezi ženami a muži statisticky nevýznamné. Rozdíly v citové a tělesné oblasti byly statisticky významné.

V závěru diplomové práce byl na základě prostudování odborných zdrojů a vlastní zkušenosti navržen souhrn doporučení týkající se prevence syndromu vyhoření.

## 5 Navrhovaná opatření

Na základě poznatků získaných prostudováním odborných zdrojů, výsledků průzkumu a vlastních zkušeností byla navržena tato doporučení týkající se zvládání a překonávání stresu.

### **-Pravidelný pohyb a správné stravování**

Ke zdravému životnímu stylu patří dostatek pohybu a správná výživa. Tělesný pohyb snižuje negativní účinky stresu. Zlepšuje nejen tělesné, ale i duševní zdraví jedince.

Důležité je také dbát na zdravé a střídme stravování. Udržování správné tělesné váhy má pozitivní vliv jak na naše fyzické zdraví, tak na naše sebevědomí.

### **-Zdravý spánek a odpočinek**

Spánek dodává jedinci fyzickou i psychickou energii. Pro zdravý spánek je důležité dodržovat zásady spánkové hygieny. V případě poruchy spánku je nezbytné odstranit příčinu nespavosti.

Čas, který je věnován práci a odpočinku by měl být v rovnováze. Pro udržení psychického zdraví je nezbytné naučit se odpočívat. Ve svém volném čase by se měl jedinec věnovat činnostem, které ho naplňují.

### **-Relaxace, meditace, dechová cvičení**

Pravidelné cvičení relaxačních, meditačních, dechových cvičení vede k uvolňování napětí a stresu.

### **-Pozitivní a asertivní přístup**

Při řešení stresových situací je vhodné vyvarovat se negativního myšlení, negativní myšlenky nahrazovat pozitivními. Je důležité dívat se na svět z té lepší, optimistické stránky. Humor také pomáhá při předcházení stresu.

Asertivní přístup znamená, že člověk dokáže vyjádřit svá přání. Asertivní jedinec myslí nejen na druhé, ale také na sebe. Nenechá se přetěžovat.

### **-Organizace času**

Je důležité umět zacházet se svým časem racionálně. Řešením je vytvořit si časový rozvrh a dát na první místo neodkladné záležitosti. Při vytváření časového plánu je nezbytné vždy počítat s možnými zdržením ve formě neočekávaných událostí. V časovém plánu nesmí chybět potřebný čas na odpočinek. Práce a úkoly by se neměly odkládat. Důležitá je také rekapitulace v závěru dne, po které by měla následovat zasloužená odměna.

### **-Stanovení priorit**

Tento bod znamená vytvořit si pořadí důležitosti jednotlivých aktivit, soustředit se pouze na podstatné záležitosti a neplýtvat zbytečně energií na nedůležité činnosti.

### **-Sociální opora**

Člověk ke svému životu potřebuje emocionální i sociální podporu. Okolí nám může poskytnout zpětnou vazbu, radu, porozumění. Každý jednatel by měl mít pevnou a hustou síť sociálních vztahů, která ho vždy zachytí.

### **-Reflexe**

Při řešení kritických situací pomáhá konstruktivní analýza. Důležitá je nejen sebereflexe, ale také komunikace se svými blízkými, kolegy v práci.

## 6 Seznam zdrojů

- ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha, SPN. 1983. 381 s. č. 14-255-83.
- HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha, Portál. 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HENNIG, C. KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. 1. vyd. Praha, Portál. 1996. 99 s. ISBN 80-7178-093-6.
- HLADÍLEK, M. *K obecným základům pedagogiky*. 1. vyd. Liberec, TUL. 2002. 99 s. ISBN 80-7083-585-0.
- HORÁK, J. KRATOCHVÍL, M. PAŘÍZEK, V. *Základy pedagogiky*. Dotisk. Liberec, TUL. 2008. 84 s. ISBN 80-7083-534-6.
- JEKLOVÁ, M. REITMAYEROVÁ, E. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha, Vzdělávací institut ochrany dětí. 2006. 32 s. ISBN 80-86991-74-1.
- JOSHI, V. *Stres a zdraví*. 1. vyd. Praha, Portál. 2007. 156 s. ISBN 978-80-7367-211-9.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. 1. vyd. Brno, Akademické nakladatelství CERM. 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9.
- KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. 5. vyd. Praha, Portál. 2006. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
- KRATOCHVÍL, M. SOLFRONK, J. URBÁNEK, P. *Základy didaktiky*. Dotisk. Liberec, TUL. 2005. 85 s. ISBN 80-70-83-567-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak zvládat stres*. 1. vyd. Praha, Grada Avicenum. 1994. 190 s. ISBN 80-7169-121-6.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak neztratit nadšení*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing. 1998. 131 s. ISBN 80-7169-551-3.
- LANGMEIER, J. MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 1. vyd. Praha, SZdN. 1963. 383 s. č. 17-356-21.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 1. vyd. Praha, Portál. 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- MATOUŠEK, O. KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence (možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže)*. 2. vyd. Praha, Portál. 2003. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MELGOSA, J. *Zvládni svůj stres!* 1. vyd. Praha, Advent-Orion. 1997. 190 s.

ISBN 80-7172-240-5.

MYRON, D, R. *Syndrom vyhoření*. 1. vyd. Praha, Návrat domů. 2003. 129 s.

ISBN 80-7255-074-8.

MÍČEK, L. ZEMAN, V. *Učitel a stres*. 2. vyd. Opava, Vade Mecum Opava. 1997.

195 s. ISBN 80-86041-25-5.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha, Akademie věd České republiky. 2003. 507 s. ISBN 80-200-0993-0.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha, Akademie věd České republiky. 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NOVÁK, T. CAPPONI V. *Sám sobě psychologem*. 3. vyd. Praha, Grada Publishing. 2003. 218 s. ISBN 80-247-0606-7.

PRAŠKO, J, PRAŠKOVÁ, H. *Proti stresu krok za krokem*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing. 2003. 218 s. ISBN 80-247-0068-9.

PRAŠKO, J. *Jak se zbavit napětí, stresu a úzkosti*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing. 2003. 201 s. ISBN 80-247-0185-5.

PRAŠKO, J. *Jak vybudovat a posílit sebedůvěru*. 1. vyd. Praha, Grada Publishing. 2007. 254 s. ISBN 978-80-247-1352-6.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha, Portál. 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha, Portál. 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŘEHULKA, E. *Učitelé a zdraví*. 1. vyd. Brno, Masarykova univerzita v Brně. 2004. 702 s. ISBN 80-7315-093-X.

ŠVINGALOVÁ, D. *Stres v učitelské profesi*. 1. vyd. Liberec, Technická univerzita v Liberci. 2000. 39 s. č. 55-055-00.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. vyd. Praha, Portál. 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Jinočany, Nakladatelství H & H Vyšehradská. 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

ŠOLCOVÁ, I. Psychosociální stres žen: přehled současných poznatků.

*Československá psychologie*, 1996, roč. 40, č. 3, s. 237 – 247. ISSN 0009-062X.

ŠOLCOVÁ, I. KEBZA, V. Sociální opora jako významný projektivní faktor.

*Československá psychologie*, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38. ISSN 0009-062X.

*Education at a Glance 2009: OECD Indicators.* [online] [citováno 20. března 2010]

Dostupné:

<[http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en\\_2649\\_39263238\\_43586328\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html)>

KEBZA, V. ŠOLCOVÁ, I. *Syndrom vyhoření.* [online] [citováno 14. února 2010]

Dostupné: <[http://www.bobelovka.cz/upload\\_files/dokumenty\\_128.pdf](http://www.bobelovka.cz/upload_files/dokumenty_128.pdf)>

KRYL, M. *Poruchy vyvolané stresem.* [online] [citováno 14. února 2010]

Dostupné: <<http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2004/01/12.pdf>>

*Statistická ročenka školství.* [online] [citováno 14. února 2010]

Dostupné: <<http://www.uiv.cz/clanek/559/1091>>

TEDESCHI, R. G., CALHOUN, L. *Posttraumatic growth: a new perspective on psychotraumatology.* [online] [citováno 28. března 2010] Dostupné:

<<http://www.psychiatrictimes.com/display/article/10168/54661?pageNumber=1>>

VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ, A. HONZÁK, R. *Stres, eustres a distres.* [online] [citováno 14. února 2010] Dostupné:

<<http://www.internimedicina.cz/pdfs/int/2008/04/09.pdf>>

*Základy statistiky.* [online] [citováno 28. března 2010] Dostupné:

<<http://ucebnice.euromise.cz/index.php?conn=0&section=biostat1>>



## **7 Seznam příloh**

**Příloha č. 1 - Fáze stresu**

**Příloha č. 2 – Inventář životních událostí (podle Holmesa a Rahea)**

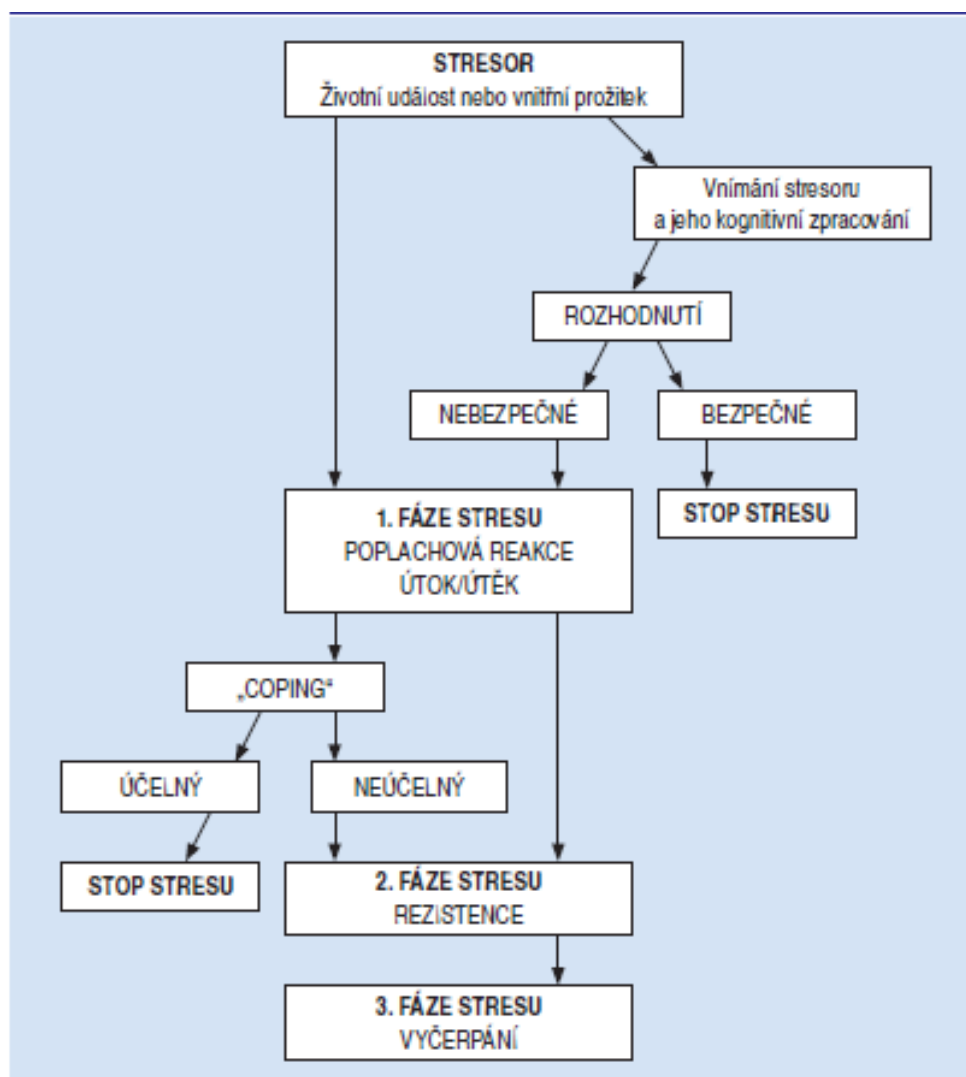
**Příloha č. 3 – De Meusova úprava seznamu stresorů**

**Příloha č. 4 – Uvolňovací cvičení podle J. Praška**

**Příloha č. 5 – Inventář projevů syndromu vyhoření**

# Přílohová část

## Příloha č. 1 - Fáze stresu



(Večeřová-Procházková, Honzák, 2008, s. 189)kdy

## **Příloha č. 2 – Inventář životních událostí (podle Holmesa a Rahea)**

Stresor	Bodová hodnota
Úmrtí partnera	100
Rozvod	73
Odloučení od manželky	65
Uvěznění	63
Úmrtí blízkého člena rodiny	63
Vlastní úraz nebo vážné onemocnění	53
Sňatek	50
Ztráta zaměstnání	47
Usmíření nebo přebudování manželství	45
Odchod do důchodu	45
Změna zdravotního stavu člena rodiny	44
Těhotenství	40
Sexuální potíže	39
Přírůstek nového člena rodiny	39
Změna zaměstnání	39
Změna finanční situace	38
Úmrtí blízkého přítele	37
Přeřazení na jinou práci	36
Závažné neshody s partnerem	35
Půjčka vyšší než průměrný roční plat	31
Splatnost půjčky	30
Změna odpovědnosti v zaměstnání	29
Syn nebo dcera opouští domov	29
Konflikty s tchánem (tchýní, zetěm, snachou)	29
Mimořádný osobní čin nebo výkon	28
Manžel/ka nastupuje či končí zaměstnání	26
Vstup do školy nebo její ukončení	26
Změna životních podmínek	25
Změna životních zvyklostí	24
Problémy a konflikty se šéfem	23
Změna pracovní doby nebo podmínek	20

Změna bydliště	20
Změna školy	20
Změna trávení volného času	19
Změna církve nebo politické strany	19
Změna sociálních aktivit	18
Půjčka menší než průměrný roční plat	17
Změna spánkových zvyklostí a režimu	16
Změny v širší rodině (sňatky, úmrtí)	15
Změna stravovacích zvyklostí	15
Dovolená	13
Vánoce	12
Přestupek a jeho projednávání	11

(Švingalová, 2000, s. 13)

### **Příloha č. 3 – De Meusova úprava seznamu stresorů**

Pořadí	Životní událost	Počet bodů
1.	Úmrtí manžela/ky	93
2.	Smrt příslušníka rodiny	87
3.	Žalářování	85
4.	Rozvod	80
5.	Smrt blízkého přítele	78
6.	Rozchod s partnerem	77
7.	Propuštění z práce	76
8.	Těhotenství	72
9.	Propadnutí zástavy či půjčky (přijít o větší peníze)	64
10.	Odchod do důchodu	63
11.	Osobní úraz nebo nemoc	62
12.	Sexuální potíže	61
13.	Manželské usmírování	57
14.	Získání nového člena rodiny	56
15.	Zdravotní změny člena rodiny	56
16.	Přechod na nový způsob práce	54
17.	Syn nebo dcera opouští domov	53
18.	Změny ve finančním postavení	52
19.	Svatba	50
20.	Změna bydliště	50
21.	Změna ve školách	49
22.	Změna životních podmínek	47
23.	Větší zadlužení	47
24.	Začátek nebo ukončení školy	45
25.	Manželka začíná nebo končí pracovní činnost	44
26.	Potíže s šéfem	44
27.	Potíže s příbuzenstvem z partnerovy strany	43
28.	Změna ve spánkových návycích	42
29.	Přibývání manželských hádek	41
30.	Mimořádný osobní úspěch	40

31.	Změna v odpovědnosti v zaměstnání	39
32.	Rekvalifikace v povolání	39
33.	Vánoce	34
34.	Změna v pracovní době nebo podmínkách	33
35.	Revize osobních návyků	33
36.	Přijetí menší půjčky	29
37.	Změna v návycích v jídle	28
38.	Menší přestupky předpisů	28
39.	Prázdniny	26
40.	Změna společenských činností	24
41.	Změna v rekreování	20
42.	Změna v náboženských činnostech	19
43.	Změna v počtu rodinných setkání	15

(Míček, Zeman, 1997, s. 57)

## **Příloha č. 4 – Uvolňovací cvičení podle J. Praška**

### **1. Cvik: Kroužení hlavou**

V mírně rozkročeném stoji kroužíme hlavou 7 x doprava a 7 x doleva kolem své osy. Vědomě sledujeme pohyb a pociťujeme napětí a uvolňování svalů a rotací v páteři. Při záklonu nádech, při předklonu výdech. Necháme hlavu procházet nejzazšími možnými polohami, tj. klesnout na hrudník, dotknout se ramene, klesnout do záklonu. Na konci cvičení hlavu narovnáme, nadechneme se, při výdechu necháme klesnout do nejzadnější pozice dopředu, chvíli podržíme bez dechu, narovnáme, nadechneme se, necháme klesnout na pravé rameno, chvíli podržíme bez dechu, totéž v záklonu a úklonu k levému ramenu. Cvičení je určeno k procvičení svalů krku a kloubů v krční páteři. Má velký vliv na odstranění napětí v šíji a tím uvolňuje stresové blokování krční páteře. Pomáhá proti bolestem hlavy.

### **2. Cvik: Široké zívání lva**

Pokračujeme ve stoji, během nádechu široce zazíváme s lehkým záklonem hlavy, protáhneme ruce v širokém rozpažení, jako bychom chtěli dosáhnout do nekonečna, vypneme se na špičky, výdech prodloužíme a necháme hlavu mírně poklesnout dopředu a ruce k trupu, klesnout na celá chodidla. Opakujeme 7 x.

### **3. Cvik: Široké býčí žvýkání**

Pokračujeme ve stoji, provedeme hluboký nádech, pak pomalý výdech, pak provedeme bez dechu v maximálním rozsahu krouživý žvýkavý pohyb dolní čelisti vpravo, současně děláme krouživý pohyb pánví. Pak následuje nádech, výdech a krouživý pohyb dolní čelisti vlevo a krouživý pohyb pánví. Opakujeme 7x na každou stranu.

### **4. Cvik: Let anděla**

Pokračujeme ve stoji, při nádechu půlkruhem zdola, dopředu, nahoru a kroužíme rameny, při výdechu pokračujeme dozadu, a dolu. Jako bychom místo lopatek měli velká křídla, kterými uskutečňujeme pomalý let. Obě paže jsou volně ohnuté v lokti a spolupracují na pohybu. Během pobytu ramen dolu synchronně poklesáváme v kolnách do polodřepu při pohybu ramen nahoru se nohy narovnávají. Opakujeme 7x, pak obrátíme směr kroužení a opakujeme rovněž 7x. Uvolňuje ramenní klouby, ale také dolní část krční páteř, tedy část, která je často v napětí při stresu.

### **5. Cvik: Malé a velké mlýnky**

Pokračujeme ve stoji. V rytmu dechu provádíme kroužení v zápěstí obou rukou zdola – dozadu – nahoru – dopředu 7x, pak v rozpažení kroužení v lokti ve stejném směru 7x, pak celými pažemi 7x, poté změním směr otáčení celými pažemi 7x, v lokti v rozpažení 7x a v zápěstí 7x. Při kroužení dotahujeme do maximálních poloh.

### **6. Cvik: Rozséváč**

Ve stoji rozkročeném držíme pokrčené paže v pomyslném vaku s obilím na břiše. Při výdechu jdou obě ruce šikmo dopředu vpravo a pak dozadu s otočením celého trupu za nimi do co nejzadnější polohy. Pak se vracejí zpět do pomyslného vaku. Poté následuje nádech a při výdechu rozséváme v půlkruhu vlevo. 7x vpravo a 7x vlevo.

### **7. Cvik: Mlýnské kolo**

Ve stoji rozkročeném s rukama za hlavou provádíme velké kruhy trupem 7x vpravo a 7x vlevo do nejzadnějších poloh – předklon – úklon – záklon – úklon. V předklonu výdech, v záklonu nádech.

### **8. Cvik: Trojúhelníky**

V širokém stoji rozkročném rozpažíme s nádechem, s výdechem čistý úklon s rozpaženými pažemi, snažíme se paži, která je nahoře, vytáhnout v úklonu co nejvýše a paži dole co nejnižší. 7x napravo a 7x nalevo.

### **9. Cvik: Břišní tanečnice**

Ve stoji spatném kroužíme pánví 7x vpravo a 7x vlevo společně s pohupováním v kyčlích. Je dobré se vidět v zrcadle. Postupně se pohyb zvláčňuje.

### **10. Cvik: Přední a boční kyvadlo**

Jsou švihy narovnanou dolní končetinou ve stoji. Začínáme nádech s rozpažením, během výdechu vykonáváme končetinu dopředu a ruce předpažíme tak, abychom se dotkli špičky při předním kyvadle, při bočním kyvadle je přitahujeme do připažení. Oběma nohama 7x přední a 7x boční kyvadlo.

### **11. Cvik: Dřepey**

V mírném stoji rozkročném se nadechneme a současně rozpažíme, pak provedeme dřep na plných chodidlech s výdechem a předpažením. Opakovat 10x-50x.

### **12. Cvik: Pata-špička**

Ve stoji spatném se stavíme střídavě na obě paty a obě špičky. Při postavení na špičky nádech a vzpažení, při postavení na paty výdech a zapažení. Opakovat 7x.

### **13. Cvik: Rumpál**

V sedu přeložíme levý kotník na pravé stehno a otáčíme jím 7x na jednu stranu a 7x na druhou. Pak novy vyměníme.

### **14. Cvik: Žabák před výskokem**

Sed, nohy pokrčíme a opřeme chodidla o sebe a přitáhneme paty k pánvi. Sepnutá chodidla uchopíme rukama spojenýma propletením prstů. Vyrovnáme záda a napřímíme hlavu. Kolena a stehny 7x zapérujeme nahoru dolu. Podle Číňanů toto cvičení zajišťuje emoční stabilitu, protože uvolňuje dráhu srdce.

### **15. Cvik: Prosící žabák**

Výchozí poloha je stejná, při výdechu se předkloníme a spustíme hlavu co nejnižší – pokoušíme se položit čelo na palce spojených chodidel. Podle Číňanů uvolňujeme tímto cvičením dráhu tenkého střeva: tato dráha ovládá vnímání idejí. Celkem opakuje 7x.

### **16. Cvik: Tahání plátna**

V sedu nohy spolu natažené vpředu, chodidla jsou u sebe, palce směřují vzhůru. Skrčíme paže před hrudí a dlaně vytočíme zevně. Současně rovně předkláníme trup a natahujeme ruce k chodidlům – provádíme nádech. Když jsme co nejvíce natažení vpředu, otočíme dlaně dovnitř a ruce přitahujeme zpět k hrudníku, zároveň vydechujeme. Pohyb vpřed a vzad vykonáme 15x. Toto cvičení podporuje metabolismus a chrání proti bolesti v zádech. Podle Číňanů uvolňuje dráhu močového měchýře, která zachycuje značný díl našeho fyzického i emocionálního napětí. Na této dráze leží body regulující funkce veškerých vnitřních orgánů.

### **17. Cvik: Kleště**

Sed s nataženýma nohama, špičky přitáhneme k tělu a s výdechem se předkloníme. Uvolníme trup a sledujeme dech. Rukama uchopíme prsty nohou, přitáhneme se narovnaným trupem co nejblíže k nim a uvolníme se. Zkusíme výdrž. Nadechneme,



vydechneme a pak ohneme hřbet a přiblížíme čelo ke kolenům. Opakujeme 3x. Podle čínské gymnastiky toto cvičení uvolňuje dráhu ledvin. Ledviny jsou považovány za zásobárnu energie veškerého těla, pečují o tvorbu životní síly. Vyrábějí dle Číňanů také energii pro pohlavní orgány a ovlivňují kolísání sexuality. Pokud je tato dráha uvolněná, má daný člověk nadbytek životní síly.

#### **18. Cvik: Svíčka**

Vleže na zádech narovnané nohy pozvolna dejte nad hlavu, až se budete země opírat jen pažemi, lopatkami a hlavou. Pak nohy zvedněte do výše a podepřete si trup rukama. Lokty tlačte na zem a trup a nohy zvedněte co nejvýš. Vydržte 10-20 vteřin. Zopakujte 7x.

#### **19. Cvik: Kobra**

Z polohy vleže na břiše pokrčte paže a dlaně položte pod ramenní klouby. Nadechněte se a pomalu zvedněte trup, hlavu tlačte dozadu. Zvedejte trup, ale nezvedejte se na ruku. Pokračujte v ohýbání, dokud není trup ohnutý od pupku až po hlavu. Hlavu co nejvíce zakloňte. Vydržte 20 vteřin, dýchejte přitom normálně. Pak klesněte zpět, chvíli oddechněte. Zopakovat 7x.

#### **20. Cvik: Pozdrav měsíci**

Začínáme v rovném tureckém sedu, podáme si obě dlaně, pravá leží shora na levé. Pohybujeme trupem dokola, nejdříve doprava opíšeme celý kruh, když se hrudník naklání vpřed, vydechujeme, v záklonu nadechujeme. Po dokončení celého kruhu celé tělo rovně předkloníme s výdechem a pak zakloníme s nádechem, zastavíme rovně a prudce vydechujeme. Provedeme 7x s pravostrannými kruhy a 7 x s levostrannými kruhy. Toto cvičení významně posiluje svalstvo kolem páteře, zlepšuje činnost ledvin, stimuluje trávení.

#### **21. Cvik: Doušek ze studánky**

V stoji rozkročeném se předkloníme a opřeme o obě ruce vpředu. Pak se spouštíme do kliku a hlavou se přiblížíme k podložce (napítí ze studánky), celý trup v kliku vysuneme dopředu co nejdál a pak se zvedáme a horním obloukem vracíme do původní polohy v rozkročení a opření o dlaně. Opakujeme 7x oblouky zdola a 7x oblouky shora.

#### **22. Cvik: Třtina ve větru**

V mírně rozkročeném stoji roztřeseme celé uvolněné tělo, včetně hlavy, obličeje, trupu, horních a dolních končetin. Provedeme cca 20 třesů.

#### **23. Cvik: Plný dech**

Vleže provedeme 10x plný dech. (Praško, Prašková, 2001, s. 133-137)

## Příloha č. 5 – Inventář projevů syndromu vyhoření

### Dotazník

Pohlaví: muž  
žena

Věk: 21-30  
31-40  
41-50  
51-60  
61-70

Počet let praxe: do 10  
11 – 20  
21 – 30  
31 – 40  
41 a více

Zaškrtněte prosím na pětibodové škále, do jaké míry se Vás jednotlivé výpovědi týkají:

Výrok	vždy	často	někdy	zřídka	nikdy
1. Obtížně se soustřeďuji	4	3	2	1	0
2. Nedokážu se radovat ze své práce	4	3	2	1	0
3. Připadám si fyzicky „vyždímaný/á“	4	3	2	1	0
4. Nemám chuť pomáhat problémovým žákům	4	3	2	1	0
5. Pochybuji o svých profesionálních schopnostech	4	3	2	1	0
6. Jsem sklíčený/á	4	3	2	1	0
7. Jsem náchylný/á k nemocím	4	3	2	1	0
8. Pokud je to možné, vyhýbám se odborným rozhovorům s kolegy	4	3	2	1	0
9. Vyjadřuji se posměšně o rodičích žáků i žácích	4	3	2	1	0
10. V konfliktních situacích ve škole se cítím bezmocný/á	4	3	2	1	0
11. Mám problémy se srdcem, dýcháním, trávením apod.	4	3	2	1	0
12. Frustrace ze školní práce narušuje moje soukromé vztahy	4	3	2	1	0
13. Můj odborný růst a zájem o obor zaostává	4	3	2	1	0
14. Jsem vnitřně neklidný/á nebo nervózní	4	3	2	1	0
15. Jsem napjatý/á	4	3	2	1	0
16. Vyučování omezuji na pouhé zprostředkování učiva	4	3	2	1	0
17. Přemýšlím o odchodu z učitelského povolání	4	3	2	1	0
18. Trpím nedostatkem uznání a ocenění	4	3	2	1	0
19. Trápí mne poruchy spánku	4	3	2	1	0
20. Vyhýbám se účasti na dalším vzdělávání	4	3	2	1	0
21. Hrozí mi nebezpečí, že ztratím přehled o dění v oboru	4	3	2	1	0
22. Cítím se ustrašený/á	4	3	2	1	0
23. Trpím bolestmi hlavy	4	3	2	1	0
24. Pokud je to možné, vyhýbám se rozhovoru se žáky	4	3	2	1	0

(Švingalová, 2000, s. 31)